

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E O ENSINO EM
PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

NUNO JORGE JACINTO GONÇALVES

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E O ENSINO EM
PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

NUNO JORGE JACINTO GONÇALVES

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA
MARIA MANUELA FRANCO ESTEVES**

2011

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não envolve apenas os seus autores, mas também aqueles que sentem a intensidade com que ele é feito.

Ao longo deste trabalho, tive a sorte de cruzar caminhos com pessoas que, pela sua competência e rigor, me ajudaram a construir a presente dissertação, ao longo das diversas fases que a ela estiveram agregadas.

Não menos importantes foram os diversos incentivos daqueles que quiseram, tanto como eu, que este trabalho se concretizasse e que me encorajaram, desde a fase de ingresso no curso até ao momento em que redijo as presentes frases.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha esposa os empurrões que me deu para a frente do monitor do computador e agradeço-lhe as dispensas que me concedeu às obrigações de marido dedicado à família.

Agradeço à minha filha os sorrisos com que me respondia cada vez que lhe pedia que me deixasse trabalhar.

Agradeço à Prof^a Doutora Manuela Esteves o contributo ao longo destes dois anos e em especial no último, em que, na verdadeira aceção da palavra, orientou o meu trabalho, norteando-o pelos trilhos acertados daquele que espero ser o sucesso da presente dissertação.

Agradeço à Prof^a Doutora Ângela Rodrigues o contributo que sempre senti empenhado, profissional e rigoroso, quer nas disciplinas do primeiro ano do mestrado, quer ao longo dos seminários do segundo ano.

Agradeço a todos os professores que, ao longo do primeiro ano me forneceram inúmeras ferramentas indispensáveis para a realização deste trabalho e para a minha formação profissional.

Agradeço a toda a família e amigos a disponibilidade nas horas de maior pressão e as descontrações nas horas de necessário alívio.

Por último, embora com a mesma força, agradeço aos oito professores e à direção da escola que se disponibilizaram para participar no estudo.

RESUMO

O estudo que nos propusemos realizar insere-se no quadro da iniciação à docência e das dificuldades que os novos professores encontram nos primeiros anos de profissão. Concretamente no que diz respeito à sua ação no âmbito dos percursos curriculares alternativos (PCA), em que os docentes, partindo da flexibilização dos programas nacionais, participam na construção dos currículos e aplicam-nos em contextos diferentes do ensino regular, onde encontram alunos com percursos de insucesso escolar resultantes de uma qualquer forma de rejeição da Escola.

Exploramos estes temas, pretendendo dar resposta às seguintes questões: Quais as dificuldades sentidas pelos novos professores no contexto dos percursos curriculares alternativos? Quais as competências que os professores em início de carreira adquiriram na formação inicial para o exercício de funções nesse domínio? Como gerem os professores inexperientes na docência, as dificuldades inerentes a contextos de percursos curriculares alternativos? (como a flexibilização dos currículos, a (in)disciplina, a (des)motivação e (in)sucesso por parte dos alunos, etc.)

O trabalho empírico insere-se no paradigma interpretativo e tem uma natureza essencialmente descritiva, recorrendo principalmente à metodologia de recolha de dados através de entrevistas realizadas com oito professores em início de carreira que lecionam ou lecionaram em turmas de percursos curriculares alternativos.

Os principais objetivos deste estudo são: i) Identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira, num cenário de percursos curriculares alternativos; e ii) Contribuir para a melhoria da formação de professores, nomeadamente a formação inicial, tendo em conta a prática dos professores em contexto de percursos curriculares alternativos.

Verificámos dificuldades dos professores a nível do diagnóstico das características dos alunos, da planificação, das metodologias de sala de aula e da indisciplina. Os entrevistados referem, nos seus discursos, que, antes de iniciarem a ação em turmas de percursos curriculares alternativos, não tinham conhecimento da sua existência e fazem algumas sugestões e propostas de reformulação da formação inicial.

Palavras-chave: professores principiantes, percursos curriculares alternativos, formação inicial de professores, necessidades de formação.

ABSTRACT

The study we propose to conduct falls within the framework of teaching initiation and into the difficulties that new teachers have in the early years in their profession. Specifically with regard to its action in alternative education programs (PCA) context, in which teachers, based on the flexibility of national programs, participate in the curriculums building and apply them in contexts different of the mainstream, where they have students with pathways to academic failure resulting from any kind of school rejection.

We explored these issues, aiming to answer the following questions: what are the difficulties experienced by new teachers in the alternative education programs context? What are the skills that beginning teachers acquired in training for the performance of duties in this area? How do the inexperienced teachers manage the difficulties inherent in contexts that are different than regular school? (Such as the flexibility of the curriculum, the (in)discipline, (de)motivation and (un)successful by students, etc.)

The empirical work is in the interpretive paradigm, which is essentially descriptive, primarily using the methodology of collecting data through interviews done with eight early-career teachers who teach or taught in classes of alternative education programs.

The main objectives of this study are: i) identifying the main difficulties faced by teachers in early career, in a alternative education programs scenario and ii) contributing to the training improvement considering the possibility of teacher's practice in the alternative education programs context.

We found teachers difficulties at the diagnosis of pupil characteristics, planning, classroom methodologies and indiscipline. Respondents referred in their speeches that before beginning the action in classes of alternative curriculum pathways were not aware of its existence and made some suggestions and proposals for reform of initial ranging in order of their improvement in this field.

Keywords: beginning teachers, alternative routes curriculum, teachers training, formation needs.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	13
CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOS PROFESSORES.....	13
1. Fases da carreira docente	13
2. Professores em início de carreira	18
CAPÍTULO II – DO CURRÍCULO ÚNICO AOS CURRÍCULOS ALTERNATIVOS.....	25
1. O currículo.	25
2. Currículos alternativos	26
3. Características das turmas de percursos curriculares alternativos	29
CAPÍTULO III – COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES E TRABALHO COM OS PCA.....	30
1. Competências dos professores.	30
2. Competências dos professores para o trabalho com turmas de percursos curriculares alternativos. .	31
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	35
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	35
1. Desenho de investigação	35
2. Caracterização dos sujeitos.....	37
3. Procedimentos na recolha de dados	39
4. Análise de conteúdo.....	42
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	43
1. Conceções gerais acerca dos percursos curriculares alternativos	45
2. Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	46
3. Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos.	51
4. Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	59
5. Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos.	65
6. Críticas à formação inicial	68
7. Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	72
8. Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	75
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
1. Dificuldades e práticas dos professores iniciantes nos percursos curriculares alternativos.	81
2. O papel da formação de professores na prática no percursos curriculares alternativos.....	92
CONCLUSÕES	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	102
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	106

ÍNDICE DE ANEXOS EM CD-ROM

1. GUIÃO DE ENTREVISTA
2. PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS
3. MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

INTRODUÇÃO

A forma como estão implementados os percursos curriculares alternativos no sistema de ensino português tem sido alvo de alguns debates no seio da comunidade educativa e acima de tudo entre os professores que, quando integrados nesse tipo de projetos, reconhecem enfrentar algumas dificuldades de diferentes naturezas. Uma vez incluídos em projetos de percursos curriculares alternativos, os professores encaram uma realidade diferente do ensino regular, com especificidades que vão desde a transformação dos currículos nacionais em função das disciplinas ou áreas de que estão incumbidos de lecionar, até à avaliação, passando pela promoção de estratégias adequadas à realidade em que se encontram inseridos.

Em alguns casos, e por razões de diversa ordem, os órgãos de gestão das escolas, responsáveis pela distribuição de serviço docente, atribuem os horários que contêm as turmas de percursos curriculares alternativos a professores menos experientes. Os professores que se encontram numa fase em que ainda estão a aprender a viver a sua profissão e, por isso, enfrentam as dificuldades inerentes a essa etapa, deparam-se com uma realidade que, como referimos, acarreta dificuldades para os professores em geral. Pretendemos perceber como reagem os professores inexperientes perante a contingência de lecionar em turmas de currículos alternativos e até que ponto a formação inicial tem influência na sua ação educativa nessas turmas.

O nosso estudo insere-se no paradigma interpretativo e situa-se no âmbito das competências adquiridas pelos professores recém-formados para o desempenho de funções docentes em contexto de currículos alternativos e do papel da formação inicial na preparação dos docentes para essas funções. Pretendemos saber como é que a formação inicial de professores contribui para a prática dos professores em turmas de percursos curriculares alternativos. Na origem do levantamento deste problema estiveram experiências que vivemos ao longo da nossa prática pedagógica e o conhecimento que temos da realidade educativa das escolas, em geral e dos percursos curriculares alternativos, em particular.

Definimos como objetivos do estudo fazer um levantamento das principais dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira em turmas de percursos curriculares alternativos e contribuir para a inclusão nos programas de formação de

professores de conteúdos relacionados com a prática pedagógica em contextos de percursos curriculares alternativos.

Pretendemos com este trabalho dar resposta às seguintes questões: Quais as principais dificuldades sentidas pelos novos professores no contexto dos percursos curriculares alternativos? Quais as competências que os professores em início de carreira adquiriram na formação inicial para o exercício de funções nesse domínio? Como gerem os professores inexperientes na docência, as dificuldades inerentes aos contextos de percursos curriculares alternativos?

Para a concretização deste trabalho adotámos uma metodologia sustentada numa revisão da literatura e em entrevistas a um grupo de oito professores em início de carreira, que lecionaram em turmas de percursos curriculares alternativos, no segundo ciclo, numa escola da área da Grande Lisboa.

No que toca à literatura apurámos informação acerca das diversas fases da carreira dos docentes e em especial sobre as dificuldades sentidas pelos professores na fase inicial. Considerámos igualmente relevante fazer um levantamento teórico sobre as conceções de currículo e, em especial, sobre a flexibilização dos currículos nacionais. Fizemos um levantamento da legislação portuguesa que regulamenta a implementação dos percursos curriculares alternativos e encontramos características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos. Continuámos a contextualização teórica com referências às competências dos professores, nomeadamente no que toca ao trabalho com turmas de percursos curriculares alternativos.

Depois de realizadas as oito entrevistas, analisámo-las e partimos para a confrontação do resultado dessa análise com os fundamentos teóricos. Desta tarefa resultaram as conclusões que depois apresentamos.

O estudo da carreira dos professores é feito há algumas décadas e visa, entre outras finalidades, dar um contributo no melhoramento dos programas de formação inicial. O conhecimento que atualmente existe das fases da carreira dos professores resulta dos vastos estudos e reflexões que ao longo das últimas décadas têm sido efetuadas. Ele é importante no sentido em que encontra características e dificuldades que são comuns a professores que se encontram na mesma fase da carreira, permitindo encontrar soluções para alguns dos problemas que esses grupos vivenciam em determinada etapa e, em alguns casos, evitar que outras gerações passem pelas mesmas dificuldades. As fases da

carreira dos professores estão interligadas, constituindo um processo contínuo mas que pode ser marcado por momentos de evolução ou de retrocesso. A essas fases da carreira, não são alheios os ciclos de vida que marcam as pessoas criando um paralelismo entre a vida pessoal e a vida profissional, sendo que cada uma delas interfere com a outra.

A carreira dos professores foi estudada por diversos autores nacionais e estrangeiros e, comparando as diversas realidades, são detetadas algumas diferenças na forma como os professores vão vivenciando as diversas etapas das suas carreiras. No entanto, muitas são as convergências entre autores quando se referem às fases da carreira docente, em geral e à primeira dessas fases, em particular.

Os problemas dos professores principiantes tendem a ser universais. Por esta razão, não poderão atribuir-se apenas a características pessoais dos professores, a características situacionais do contexto de trabalho e a diferenças nos programas de formação. Esses problemas são inevitáveis devido à transição do jovem adulto para a vida ativa de professor. Ao falarmos dos problemas dos professores principiantes, devemos ter em conta as dificuldades inerentes às diversas funções atribuídas aos professores, ora pelos sistemas, ora pela própria sociedade e as dificuldades exclusivas da fase inicial que, em Portugal, na maioria das vezes, acarreta constantes mudanças de local e incertezas em relação à colocação anual.

Muitas vezes, os professores tendem a resolver os seus problemas com recurso à experiência que têm das suas práticas, sem considerarem os estudos empíricos relacionados com as suas dificuldades. Importante se torna, assim, persuadir os professores a procurarem as respostas que necessitam no conjunto de recursos já existentes acerca das formas de atuação em diferentes contextos curriculares e, simultaneamente alargar esse espólio, no sentido de enriquecer o conhecimento acerca do assunto. Importante seria, igualmente, que as boas práticas experienciadas pelos professores pudessem ser replicadas e alvo de fundamentações metodológicas de forma a encontrar padrões de ação que pudessem ser adaptados à realidade de cada professor com perspetivas de sucesso.

Numa altura em que, nas escolas, os professores se deparam com populações cada vez mais heterogêneas, com dificuldades que resultam das contingências económicas e sociais do país e com situações educativas que exigem a gestão dos currículos, consideramos pertinente a existência de estudos que salientem os problemas que os

professores encontram no exercício das suas funções nestes contextos, para que, depois de identificados, possam ser explorados e, posteriormente, minimizados.

Os percursos curriculares alternativos têm origem em dois fenómenos que começam por ser distintos mas que se encontram a dada altura: o surgimento do conceito de necessidades educativas especiais e as transformações na sociedade que levaram à massificação e democratização do ensino.

Da consciencialização dos sistemas escolares em relação à existência de crianças que não progrediam satisfatoriamente, surgiu, a partir da década de 1960 uma nova preocupação com a igualdade de oportunidades. Numa primeira fase para os alunos portadores de deficiências limitadoras das suas capacidades e, mais recentemente, para aqueles que, por razões sociais, também evidenciam dificuldades de aprendizagem.

Com o aumento da população escolar, resultante das transformações sociais da década de 1970, também os problemas de insucesso aumentaram. Este fator aumentou a discussão à volta da problemática e fez surgir a necessidade de multiplicar e diversificar as respostas do sistema. A partir destas transformações foram-se criando novas entidades, como as associações de pais e outros grupos sociais que foram evidenciando os seus anseios, exigências e necessidades. Às autoridades educativas, cabe a função de dar resposta a estas problemáticas. É também destes fatores que depende a evolução do próprio sistema. Respeitando os seus objetivos e funções, a escola deve dar respostas à sociedade.

É neste contexto que, com base no princípio do ensino básico como universal e obrigatório¹, o Ministério da Educação perspetivou a criação de turmas com currículos alternativos².

Muitas são as formas de lidar com o currículo. Algumas delas prendem-se com a gestão dos programas nacionais e a sua contextualização em função da realidade onde serão aplicados. Essas teorias relacionadas com a flexibilização dos currículos são parte importante da forma como os percursos curriculares alternativos são encarados. Mas não lhes são exclusivas. Pelo contrário, os currículos das turmas regulares devem, também eles respeitar os alunos a quem são dirigidos, as suas origens, capacidades e necessidades. Maria do Céu Roldão (1999) entende currículo como “o conjunto de

¹ Regulamentado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

² Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho

aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”

Construir um currículo alternativo exige dos professores fazer o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, introduzir justificadamente alterações nos planos curriculares vigentes e, em alguns casos, elaborar programas de novas áreas. Este trabalho que é imenso constitui uma escola/experiência para os professores em termos de prática profissional (Oliveira, 2001). A gestão destas funções é, segundo os professores que entrevistamos, uma das dificuldades que eles enfrentam ao lecionar em turmas de percursos curriculares alternativos. Para além destas dificuldades, os professores enfrentam problemas no campo da planificação, da avaliação, do controlo da disciplina e da organização de atividades. Estas funções, em que os professores revelam dificuldades situam-se no mesmo campo das exigências explícitas nos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes³.

³ Regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOS PROFESSORES

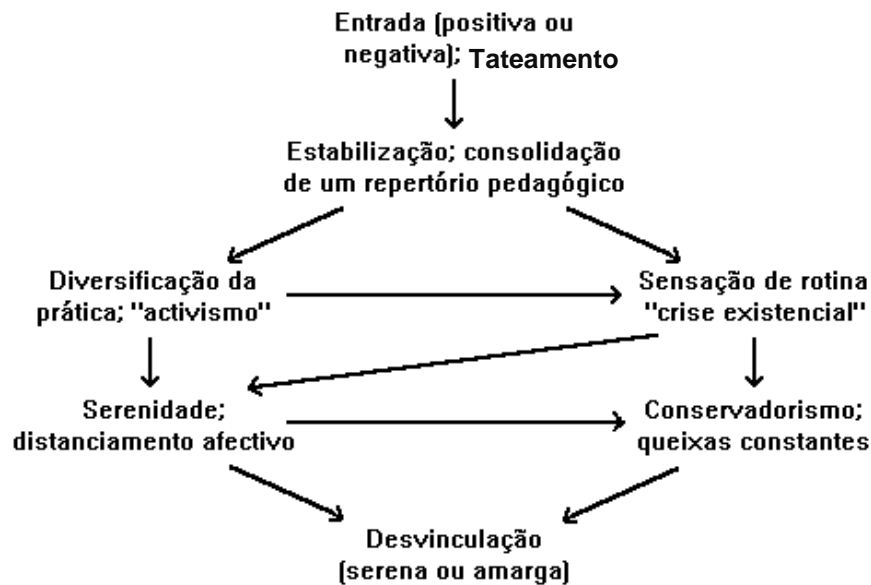
1. FASES DA CARREIRA DOCENTE

Este trabalho centra-se, como referimos, no exercício da docência em turmas com currículos alternativos, nos primeiros anos de profissão. Muitas são as mutações que os professores vão sofrendo no decurso da sua carreira. A referência a essas transformações pode, como refere Moreira, (2003), ser feita segundo quatro diferentes abordagens: cognitivo-estrutural; de aquisição de competências; do ciclo de vida; de reorientação das preocupações. Neste trabalho, interessará fazer a abordagem ao desenvolvimento do professor segundo a abordagem referente à *aquisição de competências*, sendo, no entanto, possível mobilizar, igualmente a abordagem referente ao *ciclo de vida*.

Na abordagem segundo a aquisição de competências, interessa constatar que este tipo de concepções se liga estreitamente à noção de que o conhecimento profissional dos professores não é imediatamente explicitável de modo consciente (Doyle, 1979, citado por Moreira, 1991), e é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, (Doyle, 1986; Jackson, 1968, citados por Moreira, 1991). A comparação sistemática de professores com tempos de serviço cada vez mais prolongados permite identificar e caracterizar os aspetos da progressiva aquisição do conhecimento profissional, e verificar as consequências dessa aquisição sobre a prática do professor (Adams, 1982, citado por Moreira, 1991).

Os autores que optam pela abordagem segundo o desenvolvimento da carreira dos professores recorrendo aos seus ciclos de vida fazem-no partindo do princípio de que o desenvolvimento da carreira não representa apenas a aquisição de novas capacidades, pois tem também em conta processos que se traduzem em involuções ou perdas. Esta abordagem tem recorrido ao método retrospectivo, sobretudo recorrendo às histórias de vida e narrativas autobiográficas. Alguns estudos atestam que aspetos característicos de alguns estádios da carreira se prendem com a fase da vida em que os professores se encontram, uma vez que o desenvolvimento profissional se opera em conjunto com o desenvolvimento pessoal. O modelo mais influente desta abordagem é o proposto por Michael Huberman (Quadro 1).

QUADRO 1. FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE



(FONTE: HUBERMAN, 1992: 47)

O facto de se olhar para a carreira dos professores de forma a poder-se estruturá-la em fases ou ciclos, não significa que todos os profissionais passem pela mesma ordem e ao mesmo tempo por essas etapas. No entanto, é, de facto, possível encontrar pontos comuns a muitos indivíduos, por vezes a maioria, que se encontram em determinada etapa das suas vidas profissionais e “sequências” ou “maxiciclos” (Huberman, 1989) pelas quais se desenvolvem as suas carreiras. Segundo o mesmo autor, a carreira dos professores integra cinco fases: entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; e desinvestimento/desencanto.

O desenvolvimento da carreira é, como refere Huberman, (1989) um processo e não uma série de acontecimentos. Em alguns professores, esse processo é linear, mas para outros há fases de regressão e momentos de descontinuidade. O mesmo autor advoga a existência de características que, para a maioria dos indivíduos, são exclusivas ou mais evidentes em determinada fase da carreira, mas que em outros, os acompanham ao longo de toda a vida profissional.

Dos autores estudados, foi-nos possível tirar algumas conclusões acerca das características comuns aos professores nas diversas fases das suas carreiras.

Numa primeira fase, que os autores concordam em enquadrar entre o primeiro e o terceiro ou quarto anos de profissão, a principal característica é o choque com a

realidade. Este é caracterizado pela confrontação com uma Escola que os professores ainda têm de descobrir e explorar. Os professores podem viver esta fase de forma mais positiva ou mais negativa, conforme se posicionem na “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, e o entusiasmo da “descoberta” do mundo profissional ainda idealizado, que se abre aos professores que estão a iniciar a sua carreira (Gonçalves, 2009). Dado que o problema deste estudo se foca nos professores que estão a iniciar a profissão, voltaremos, mais adiante, a fazer uma referência mais detalhada desta fase.

Depois de passada a primeira fase, a carreira caracteriza-se por uma acalmia e estabilidade para os professores, quer o seu início tenha sido problemático ou mais positivo (Gonçalves, 1992). Os professores passam a assumir a docência como profissão e comprometem-se com ela, procedendo a uma tomada de responsabilidade (Huberman, 1989). “Situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (Huberman, 1989: 40). Esta fase caracteriza-se, segundo o mesmo autor, por uma estabilização que resulta de dois aspetos importantes: a escolha subjetiva, por parte do professor, da sua identidade profissional e o facto de os professores começarem a ser considerados como tal, quer aos seus próprios olhos, quer aos olhos da sociedade, onde se incluem os pais e os próprios colegas de profissão. Os professores nesta fase caracterizam-se por uma maior confiança no que fazem, resultante da tomada de consciência de que são capazes de gerir o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de que são mais competentes. É nesta fase que a autoridade do professor se torna mais “natural”; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade (Huberman, 1989).

Embora os autores não sejam concordantes em relação à altura exata a partir da qual tem lugar, e embora haja, igualmente, algumas divergências em relação à forma como acontece, o desenvolvimento da carreira dos professores tem um ponto de divergência no que toca à forma como cada um vai vivenciando a sua profissão.

Nos estudos efetuados por Gonçalves (1992) esse afastamento acontece por volta do oitavo ano, por razões que o próprio autor justifica com “uma particularidade, específica da realidade portuguesa⁴” (Gonçalves, 1992: 164) na época em que aconteceu

⁴ Alterações no percurso profissional dos professores determinadas pelo 25 de Abril de 1974.

o estudo. Huberman (1989) verificou que essa divisão começa por acontecer perto do décimo quinto ano e coincide com o meio da carreira. A emancipação, característica da fase anterior, dá lugar a diversas formas de prosseguir a carreira. Esta é uma fase em que os professores realizam o primeiro balanço das suas carreiras, questionando o futuro e, consoante a avaliação que fazem, prosseguem na carreira de formas diversificadas.

Ainda segundo Huberman (1989), a maioria dos professores segue por uma via de “experimentação e de diversificação”, que pode acontecer ao nível dos materiais didáticos, dos modos de avaliação, da forma de agrupar os alunos e da forma de gerir os programas. Os professores, nesta fase revelam uma maior preocupação com a profissão e com os alunos. Esta fase, para estes docentes, é vivida com satisfação e, com frequência, é profícua em situações de envolvimento dos professores em desempenho de cargos administrativos e pedagógicos.

Um grande número de professores, depois de passar pela fase da diversificação, entra num período em que se põe em questão, revelando "sintomas" que podem ir desde uma ligeira sensação de rotina a uma “crise existencial” ou quebra do entusiasmo face à continuação da carreira.

Noutros indivíduos, a fase de diversificação nem chega a acontecer e, da estabilização, as pessoas passam diretamente para o período em que a rotina e o conservadorismo marcam as suas ações. A origem do autoquestionamento, no caso de alguns docentes, tem origem na monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula. Para outros é o desencanto subsequente aos fracassos que desencadeia a crise (Huberman, 1989). Esta é, também uma fase da carreira em que o ambiente que rodeia os docentes tem influência na forma como eles a vivenciam. Segundo Huberman (1989), é natural que fatores como o meio escolar, os colegas de profissão, os alunos ou as políticas educativas, acentuem ou diminuam a crise.

Na fase final da carreira, diferentes formas de viver e encarar a vida profissional continuam a marcar a carreira dos professores. Uns encaram-na de forma mais positiva, revelando sentimentos de serenidade em relação à profissão, à forma como trabalham com os alunos e como reagem a situações inesperadas (Huberman, 1989). Estes professores tornam-se menos suscetíveis à avaliação de terceiros e, por conseguinte, agem de forma menos complexada e de maior à-vontade, pautando a sua prática por reações mais naturais e espontâneas (Huberman, 1989). Gonçalves (1992) faz referência

a um interesse renovado face à escola e aos alunos e ao facto dos professores se mostrarem entusiasmados e desejando continuar a aprender coisas novas.

Outros professores, nesta fase, porém, mostram-se mais preocupados com a aposentação e com assuntos pessoais do que com as questões escolares, revelando impaciência para “ouvir e aguentar as crianças” (Gonçalves, 1992: 165), de quem revelam algum distanciamento afetivo, que é recíproco. O nível de ambição destes profissionais tende a descer, o que faz baixar, igualmente, o nível de investimento (Huberman, 1989). Nesta fase de maior conservadorismo, situam-se professores que viveram de formas diferentes as suas carreiras. Tanto os que antes se encontravam na fase da serenidade, como aqueles que tinham vivido o já referido período de crise existencial, revelam-se, mais “rezingões”, queixando-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc.” (Huberman, 1989: 45).

Huberman (1989) refere ainda que, na última fase da carreira dos professores, que coincide com uma fase da vida pessoal dos profissionais em que estes tendem a dedicar mais tempo a si mesmos, os professores libertam-se, progressivamente, do investimento no trabalho. Esta fase pode, em alguns casos, ter início a meio da carreira daqueles professores que, na fase do ativismo, não chegam longe e resolvem, à imagem do que acontece com profissionais de outras áreas, desinvestir da vida profissional de forma precoce, dedicando a maior parte das suas energias a aspetos das suas vidas pessoais ou sociais.

2. PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Segundo Veenman (1988), os professores principiantes sentem-se, muitas vezes, exaustos física e mentalmente. No entanto, e apesar das dificuldades enumeradas, muitos professores principiantes afirmam estar contentes com o seu trabalho (Veenman 1984, citado por Veenman, 1988).

“Algumas vezes, os novos professores vêm-lhes ser atribuídas as turmas mais problemáticas ou menos capazes, ou têm de lecionar disciplinas para as quais não foram preparados” (Veenman, 1988: 42). O maior conhecimento dos problemas encontrados pelos professores no início da carreira pode fornecer informação importante para a melhoria e renovação dos desenhos curriculares da formação inicial e contínua de professores. Nenhuma instituição de formação de professores deverá ser indiferente aos problemas que os seus formandos encontrarão nos seus primeiros locais de trabalho.

Saliente-se que alguns estudos dos autores que analisámos concluem que as condições de trabalho condicionam e influenciam a ação dos professores nos primeiros anos. A forma como os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente no local de trabalho depende de fatores idiossincráticos e contextuais que afetam o modo como alteram o seu pensamento e a sua prática (Flores, 2004).

As dificuldades inerentes a qualquer início de carreira assumem uma dimensão diferente no caso dos professores, cujos primeiros anos de docência, na maioria dos casos, são pautados por uma grande mobilidade em relação ao local de trabalho. Cada ano acaba por ser um recomeço, com novas adaptações a espaços, novos alunos, novos colegas, novas normas e regimentos. Nos casos dos percursos curriculares alternativos, uma vez que os projetos a apresentar pelas escolas devem, em regra, ser organizados por ciclo de ensino⁵ caberá, nesta altura referir, que a criação de equipas pedagógicas acaba por criar condições, nas escolas, para que os docentes, mesmo em situação de contratos anuais, acompanhem o grupo de alunos durante todo o curso. Isso nem sempre será possível, por razões administrativas, mas, em alguns casos, acontece.

Por bons ou maus motivos, o primeiro ano de carreira docente é, inegavelmente, marcante para todos. É “o período mais crucial no desenvolvimento da carreira do professor e esta evolução não deve ser bloqueada prematuramente” (Veenman, 1988:

⁵ Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro,

55). Muitos são os problemas que acompanham os professores neste período e que podem ser reconhecidos como etapas de transição necessárias ao longo do caminho para níveis mais altos de atuação, (Veenman, 1988).

Silva (1997) caracteriza o início da carreira como um processo que pode ser problemático:

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com os seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos.

(Silva, 1997: 53)

Há autores que caracterizam o primeiro ano de carreira como um “choque com a realidade”. Este choque reflete o sentimento dos novos professores, que são confrontados com a realidade profissional, depois de deixarem as escolas de formação, de onde trazem crenças e expectativas em relação à nova profissão. Flores (2004) constatou que a confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem as suas crenças (iniciais) e as suas imagens sobre o ensino, sobre o que significa ser professor e, consequentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional (Flores, 2004).

Veenman (1988) aponta algumas razões como causas pessoais e situacionais que podem estar na origem deste choque. Entre elas, encontramos:

- *Escolha errada da profissão*, que poderá levar à desmotivação e ao fracasso;
- *Atitudes impróprias e ausência de características pessoais necessárias ao bom desempenho profissional*, tais como capacidades cognitivas, baixos níveis de ansiedade, motivos intrínsecos para a profissão e disponibilidade para correr riscos;
- *Formação profissional inadequada* sustentada em programas demasiado teóricos e sem relevância para a prática, o que provoca alheamento da vida escolar por parte dos professores recém-formados;

- *Uma situação escolar problemática* em aspetos que podem estar relacionados com as estruturas organizacionais, com os alunos e encarregados de educação, com o corpo docente, com os objetivos educacionais, com o isolamento profissional ou com a multiplicidade de tarefas.

A expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo (Silva, 1997: 54). Veenman (1984, citado por Silva, 1997) distingue cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade:

- *Perceção dos problemas*: que inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre cargas horárias e as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, *stress*, angústias e frustrações;
- *Mudanças de comportamento*: reporta-se a mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas;
- *Mudança de atitudes*: inclui as alterações no sistema de crenças do professor. Essas mudanças são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora, no que respeita aos métodos de ensino;
- *Mudança de personalidade*: esta categoria refere as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;
- *Abandono da profissão*: trata-se, por assim dizer, do indicador máximo do choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão.

A ideia de choque é, igualmente, provocada pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos. Esse choque provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que não é apenas momentâneo, parecendo prolongar-se em ondas concêntricas num dia a dia que, por vezes, é dramático (Silva, 1997).

O choque sentido pelos professores não tem, naturalmente, de ter apenas uma conotação negativa. Os professores principiantes podem obter um resultado positivo da confrontação entre os ideais e a realidade ao terem uma visão mais realista do ensino.

Veenman (1988) construiu uma lista com as dificuldades que os professores em início de carreira mais referem sentir. As três dificuldades mais mencionadas estão relacionadas com aspetos que, dadas as características das turmas de percursos curriculares alternativos a que nos reportaremos no segundo capítulo do nosso estudo, o professor poderá encontrar de forma mais acentuada nestes contextos:

- *A disciplina nas aulas* – Embora o autor refira que a disciplina na aula pode ser um conceito ambíguo, este é um dos problemas que os professores principiantes classificam como mais sérios. Flores (2004) refere que as preocupações relativas à indisciplina, à gestão da aula e ao controlo dos alunos tendem a conduzir os professores principiantes à adoção e utilização progressivas de modelos de ensino mais tradicionais, centrados em si mesmos e focalizados na realização/execução de tarefas didáticas em detrimento de abordagens mais construtivistas, centradas no aluno e enfatizadas numa fase inicial.
- *Motivação dos alunos* – o competitivo mercado de trabalho, com possibilidades restritas para quem sai da escola, medidas de cortes orçamentais, uma grande ênfase nas atividades de tempo livre, a influência dos meios de comunicação e as alterações das condições familiares podem contribuir para o problema da motivação na escola por parte dos alunos. Para Flores (2004), a questão da motivação e dos resultados dos alunos são fatores determinantes nas mudanças de práticas por parte dos professores ao longo dos anos iniciais na profissão e interferem em aspetos como a sua autoestima, sentido de autoeficácia e construção da sua identidade.
- *Lidar com as diferenças individuais entre alunos* – este é o problema mais mencionado entre os professores. E aqui deve voltar a referir-se a discrepância entre os ideais da educação e o que realmente sucede nas escolas dadas as dificuldades na adaptação do ensino a casos individuais numa classe de 25-30 alunos.

Apesar de a frequência ser menor em relação às dificuldades acima descritas, Veenman (1988) verificou que os professores se deparam com os seguintes problemas

que podem, igualmente, ser mais frequentes em contextos de percursos curriculares alternativos: uso efetivo de diferentes métodos de ensino; trabalho com alunos com ritmos de aprendizagem mais baixos; trabalho com alunos de diferentes culturas e provenientes de grupos socioeconómicos pobres.

Ao longo da formação inicial, os professores tornam-se liberais e progressistas na forma como encaram o ensino e os alunos. Esta filosofia é alterada para pontos de vista mais conservadores ou vigilantes à medida que os professores vão avançando nas suas práticas de ensino, nos seus primeiros anos de serviço (Veenman, 1988).

Alguns professores revelam contradições, ou pelo menos uma tensão, entre “o que é” e “o que deveria ser”. Os professores, nos seus discursos, “reiteram questões como a flexibilidade, atenção aos alunos, compreensão e resposta às suas necessidades e interesses, variedade de métodos e técnicas, dedicação, etc.” (Flores, 2004: 110). Todavia, a forma como atuam não corresponde aos seus ideais. Inerente à sua prática de ensino está um dilema permanente. (Flores, 2004).

Os problemas que afetam os professores no começo da carreira são originados, em muitos casos, por algum tipo de dilema que resulta do confronto entre o que deve ser, a forma como se espera que o professor (a quem se exige que seja responsável e tome decisões acertadas) aja e o que as circunstâncias o obrigam a fazer (Silva, 1997). Esta autora, citando Ben-Peretz e Kremer-Hayon, (1990) agrupa esses dilemas em três tipos:

- *Dilemas relacionados com o controlo do ato educativo* e que emergem quando o professor tem de escolher, por exemplo, entre estratégias de ensino-aprendizagem centradas no professor ou centradas nos alunos, entre normas de funcionamento da aula escolhidas pelo professor, normas sugeridas pelos alunos ou normas ditadas do exterior;
- *Dilemas emergentes da gestão curricular*, entre os quais se situam a tomada de decisão entre o aproveitamento do conhecimento do quotidiano dos alunos e a imposição da cultura escolar; entre uma seleção de conteúdos feita do exterior ou uma seleção de conteúdos de acordo com o desenvolvimento dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem; a adoção de formas e instrumentos de avaliação impostos e a adoção de uma avaliação mais virada para o processo do que para a quantificação de produtos finais;

- *Dilemas socioculturais* que podem surgir, por exemplo, do confronto das várias culturas dos intervenientes no ato educativo ou do corte existente entre gerações diferentes de professores.

Muitas vezes, se não na maioria dos casos, os professores tentam, de forma isolada, solucionar os problemas com que se deparam no início da carreira. Como tal, alguns professores começam a fazer como veem fazer e a agir como os colegas e a administração da escola. Outros ainda, embora não concordem, sentem-se forçados a agir de acordo com pressões externas (Ministério da Educação, por exemplo) contrariando os seus próprios princípios e colocando de lado as suas próprias ideias e crenças. Alguns aceitam as estratégias dos outros e adotam-nas (Flores, 2004).

O professor deve desenvolver-se, de forma autorreflexiva, segundo um processo de dentro para fora, ou seja, partir dos seus próprios problemas e/ou angústias e evoluir profissionalmente, resolvendo essas dificuldades e gerando novos “problemas” de forma a criar um circuito espiralado de desenvolvimento profissional (Silva, 1997). É necessário que os professores desenvolvam o seu próprio projeto de formação continuada, que lhes permita, através da melhoria do autoconhecimento, da autoestima e do autoconceito, desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Silva, 1997).

A resolução dos problemas criados pelas dificuldades com que os professores se deparam, vai sendo alcançada de formas mais ou menos eficazes, com maior ou menor colaboração dos colegas e órgãos de gestão, com maior ou menor recurso a competências adquiridas na formação inicial, através de processos que resultam da reflexão sobre a sua própria prática. Nestes primeiros anos, mais do que em qualquer outro período da carreira, os professores evoluem profissionalmente a grande velocidade e sofrem transformações em relação à “aprendizagem, desenvolvimento, socialização, crescimento, melhoria, implementação de algo novo ou diferente, mudança cognitiva e afetiva e autoestudo.” (Richardson e Placier, citados por Flores 2004: 107). Nem sempre essas alterações são positivas e realçam-se os resultados dos estudos de Flores (2004) que revelam a ênfase crescente que os professores no início da carreira concedem ao produto em detrimento do processo. Isto faz com que os resultados dos alunos surjam como principal indicador da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os problemas dos professores principiantes tendem a ser universais. Por esta razão, não poderão atribuir-se apenas a características pessoais dos professores, a

características situacionais do local de trabalho e a diferenças nos programas de formação. Para além destes fatores, para justificar muitas das dificuldades por que passam os professores quando iniciam as suas carreiras, há que tomar em conta fatores como a tarefa de ensinar um grupo de alunos, o *status* da profissão docente, a ausência de um corpo de conhecimentos especializados, a falta de causas intelectuais nos programas, a organização celular da escola que impede o aconselhamento e apoio mútuo e a repentina entrada na profissão (Veenman, 1988).

CAPÍTULO II – DO CURRÍCULO ÚNICO AOS CURRÍCULOS ALTERNATIVOS

1. O CURRÍCULO

Definindo currículo como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”, M. C. Roldão (1999) considera que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” Pacheco (1995), por seu lado, faz referência à utilização da definição de currículo, segundo duas “tradições”: uma que o define “no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos”; a segunda, “como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional” (Pacheco, 1995: 13). O autor trata, assim, o currículo em dois planos: o da intenção e o da realidade. Aquilo que se planeia fazer e o que, realmente se faz.

Ao nível da escola, optar por um determinado projeto curricular implica que os professores, em conjugação com os demais atores do processo de desenvolvimento do currículo, pensem e reflitam sobre os vetores principais que presidem quer às grandes opções educativas que são propostas no quadro do sistema educativo, quer às situações contextuais e particulares que tornam possível a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Um programa formativo coerente consegue-se através da elaboração de projetos curriculares que promovam a integração progressiva de cada projeto disciplinar.

O currículo coerente relaciona-se com a realidade e dá sentido aos conteúdos escolares. Se as matérias escolares estiverem desligadas do mundo real, os alunos (e, ainda mais, os que rejeitam a escola ou têm perante ela uma atitude negativa) têm tendência a desmotivar-se e a obter piores resultados (Beane, 2000).

A questão da coerência do currículo é, igualmente, relevante quando se pensa na motivação dos próprios alunos para as aprendizagens escolares. Eles (e os professores, muitas vezes também) não entendem o que se pretende ao lhes darmos algumas das explicações com que justificamos aspetos como o desfasamento entre a escola e a vida ou a fragmentação das disciplinas, programas, destrezas e atividades (Beane, 2000).

2. CURRÍCULOS ALTERNATIVOS

O conceito de educação especial que tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, reflete o início da consciencialização do facto das crianças deficientes não progredirem satisfatoriamente e da preocupação com a igualdade de oportunidades de participação na sociedade. (Santos, 1999).

Em 1978, através do Relatório Warnock Report, pela primeira vez surge o termo Necessidades Educativas Especiais:

“A criança terá uma necessidade educativa especial se tiver uma dificuldade de aprendizagem que requeira educação especial. A dificuldade de aprendizagem inclui, não só deficiências físicas e mentais, mas também qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem vivenciada pela criança, desde que seja significativamente maior do que a maioria das crianças da mesma idade.”

Warnock (1978).

Com as alterações a nível social como as resultantes da imigração, do aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos ou do crescente desemprego, as dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas do âmbito social passaram a ter uma atenção formal na legislação.

A profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada no início da década de 1970 e claramente acelerada nas duas décadas seguintes, trouxe para o nosso sistema o alargamento da escolaridade obrigatória que resultou na democratização e massificação do ensino (Santos, 1999; Sebastião, J. e Correia, S. V., 2007). A população escolar passou a ser mais heterogénea pessoal, social e culturalmente, situação com que a escola não estava habituada a conviver (Santos, 1999).

A problematização do insucesso escolar veio progressivamente a crescer de importância e a assumir centralidade no debate sobre a democratização do ensino. Tornava-se crescente a noção de que não bastava garantir a igualdade de acesso à escola. Passou a ser, igualmente, necessário proporcionar a todos os alunos a oportunidade de terem sucesso educativo.

A massificação fez chegar ao sistema alunos de diversos grupos sociais e trouxe a consequente transformação a nível de atitudes dos alunos em relação à escola. Este fator tem-se traduzido nos mais diversos tipos de estratégias e formas de pressão sobre o sistema, em geral e sobre as escolas e os professores, em particular. Constituem-se assim não apenas as “tradicionais” associações de pais mas também grupos de interesse que procuram influenciar a transformação do sistema educativo no sentido da reorientação dos seus processos internos de orientação vocacional e do aumento da liberdade de escolha pelas famílias.

Esta compreensão originou um número significativo de debates e publicações em torno do insucesso escolar, dando origem, no campo político, ao lançamento de diversas medidas e programas de intervenção. Programas centrados no sucesso escolar, tais como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), ou o Programa de Educação Para Todos (PEPT), centrado na prevenção do abandono escolar, constituíram, no fim dos anos 1980, uma primeira geração de medidas que mais tarde evoluíram, face à compreensão do seu impacto limitado, para novas medidas, mais centradas no apoio às iniciativas de cada estabelecimento escolar. Foram assim lançados “programas” como os currículos alternativos e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por exemplo (Sebastião & Correia, 2007).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) define o “ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. É com base neste princípio que o Ministério da Educação publica o Despacho N.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho que permite a criação de turmas com currículos alternativos⁶ para os alunos do ensino básico.

Numa altura em que as escolas se debatiam com problemas relacionados com o crescente número de alunos com “insucesso repetido”, “problemas de integração na comunidade escolar”, “risco de abandono da escolaridade básica”, e “dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Despacho N.º 22/SEEI/96 de 19 de Junho), o Governo português encontrou, na criação de turmas com currículos alternativos para

⁶ O conceito de currículos alternativos, já existe no sistema português desde a publicação da Portaria 243/88 de 19 de Abril, que, no entanto, se destinava aos alunos do Ensino Recorrente.

alunos do ensino regular, uma possível solução para contrariar e inverter esse crescimento.

O artigo 11º do Decreto-Lei 6/2001, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. É na sequência deste decreto que surge, a 6 de Janeiro de 2006, o Despacho Normativo, nº 1/2006, que vem contextualizar e atualizar o diploma anterior enquadrando-o com as novas orientações curriculares.

Os currículos alternativos surgem numa maior necessidade de construir, adequar e adaptar os currículos à realidade das turmas que os constituem e a sua conceção deve, igualmente, ter presente a ideia de flexibilização. Neste contexto, talvez mais do que em qualquer outro, é necessário encarar o currículo como um projeto a levar a cabo de forma transversal, coerente e interdisciplinar. Beane (2000) fala de interdisciplinaridade para focar o desenvolvimento dos projetos curriculares disciplinares em função de projetos comuns, com objetivos amplos. Este esforço junta peças mais pequenas dos conteúdos ou destrezas, que na verdade são partes de uma área do conhecimento mais abrangente, mas que têm sido fragmentadas pela excessiva especialização do currículo (Beane, 2000).

3. CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Depois de analisada a legislação referente a esta problemática⁷, foi-nos possível definir as seguintes características das turmas de percursos curriculares alternativos: número reduzido de alunos; idade dos alunos superior à faixa etária para o ano de escolaridade que frequentam; alunos com qualquer tipo de comportamentos desviantes (problemas disciplinares, abandono/absentismo escolar...); alunos com retenções repetidas; alunos com algum tipo de problema de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Num curso com currículo alternativo, os professores integrarão projetos com: disciplinas diferentes das dos currículos regulares (algumas vezes, disciplinas completamente novas); programas disciplinares de disciplinas existentes nos programas nacionais com diferenças em relação aos currículos regulares; formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral; construção de materiais didáticos pelos alunos/professores; ensino mais individualizado.

⁷ Despacho N.º 22/SEEL/96; Despacho Normativo n.º 1/2006

CAPÍTULO III - COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES E TRABALHO COM OS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

1. COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, define as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista no regime de autonomia, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização. Nele são feitas algumas alusões às competências dos professores, enquanto membros de estruturas como os conselhos de docentes ou os grupos ou departamentos disciplinares. Os professores deverão ser elementos ativos e cooperantes com os restantes docentes em relação à articulação curricular, que deverá respeitar as necessidades específicas dos alunos. Há ainda a referência a competências que o professor deve deter quando desempenha determinadas funções de coordenação pedagógica ou administrativa. No âmbito de pedagogia de sala de aula, o diploma, define as competências no campo da organização, acompanhamento e avaliação das atividades; análise da situação da turma e identificação de características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; planificação; gestão curricular; adoção de estratégias de diferenciação pedagógica; relação com pais e encarregados de educação; estratégias de cooperação, articulação e comunicação com outros professores.

O perfil geral de desempenho dos professores e educadores de infância, é consagrado, em termos legais, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), onde para além dos princípios gerais sobre formação inicial e contínua de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, (artigos 30º e 31º do referido diploma), se encontram definidos os termos de qualificação para a docência (artigo 33º). É na alteração a esta Lei, pela Lei 115-A/97, de 19 de Setembro, que aparece a referência ao perfil do professor, embora o perfil geral de desempenho profissional dos docentes seja apenas estabelecido pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. E é este o diploma que vigora atualmente, neste âmbito.

2. COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Apesar de todas as competências implícitas ou explícitas no Decreto-Lei nº 240/2001 serem de vital importância para a prática dos professores em contexto de percursos curriculares alternativos, faremos apenas referência àquelas que serão mais relevantes, em função das características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos, a que já fizemos referência.

Na dimensão profissional, social e ética do perfil de desempenho, o professor deverá “assentar o saber próprio da profissão na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, enquadrando-o em orientações de política educativa para cuja definição deve contribuir ativamente” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), alargando assim os seus próprios horizontes educativos e profissionais, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de conhecimento nesta área de ação.

Boa parte dos alunos com percursos alternativos integram grupos marcados pela exclusão social (Despacho Normativo, nº 1/2006, de Janeiro) e esta tendência acentua-se no meio escolar, o que leva os alunos a autoexcluírem-se das atividades educativas. Torna-se, assim, importante fomentar o desenvolvimento da sua autonomia e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares. Neste sentido, desenvolvendo a dimensão do seu perfil de desempenho que se enquadra na relação com a comunidade, ao professor, pede-se que perspetive a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). A comunidade deve ser envolvida no projeto escolar de forma a sentir-se parte da Escola e os seus saberes e práticas sociais devem ser integrados nos projetos curriculares, conferindo-lhes relevância educativa (*idem*). O professor tem a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral (*ibidem*). Ao professor pede-se que identifique ponderadamente e respeite as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação (*ibidem*).

As características dos alunos a que acima fazemos referência levam, muitas vezes à existência de situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa o que, por sua vez, leva a que o professor deva ser capaz de incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa (*ibidem*).

Outra característica que se acentua nos perfis dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos é o facto de terem trajetos pautados pelo insucesso escolar, resultantes de dificuldades condicionantes da aprendizagem (Despacho Normativo, nº 1/2006, de Janeiro). Este fator requer que, no âmbito da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor tenha, entre outras, competências que lhe permitam utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar, adequadamente, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Neste sentido, assume particular importância o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, pelo que, ao docente se pede que mobilize valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Despacho Normativo, nº 1/2006, de Janeiro). Neste sentido, torna-se importante que os alunos sejam envolvidos ativamente nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

A quarta dimensão do perfil de desempenho do professor diz respeito ao seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. O professor em início de carreira vai encontrar dificuldades inerentes à sua condição de principiante que, somadas às dificuldades resultantes do trabalho com alunos com características como os das turmas com percursos curriculares alternativos, exigem que reflita sobre as suas práticas, apoiando-se na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Esta reflexão deverá estender-se a aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, que lhe permitam avaliar os efeitos das decisões tomadas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). O trabalho de equipa,

neste contexto pode ser um fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional do professor, ao privilegiar a partilha de saberes e de experiências.

Dadas as características das turmas em causa, os currículos a desenvolver nestes contextos devem inserir-se na perspetiva que não aceita o currículo como um plano totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, valorizando as experiências e os processos de aprendizagem (Pacheco, 1995).

As turmas com percursos alternativos pressupõem a existência de currículos coerentes e de acordo com projetos de formação integrados⁸ para os alunos. Pacheco (2000-B) sustenta-se em alguns estudos que comprovam que os alunos aprendem melhor quando curricularmente são orientados através de abordagens integradas. O autor aponta como vantagens desses projetos curriculares o facto de favorecerem o trabalho de tipo horizontal, cooperativo e participativo e facilitarem a interligação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo. Beane (2000) acrescenta a este conceito o facto de esses projetos deverem ter em conta as destrezas e os conhecimentos dos alunos, bem como a necessidade de dar resposta aos seus problemas.

Nos projetos de percursos curriculares alternativos compete à equipa pedagógica proceder à organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente na articulação interdisciplinar, no apoio à ação técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e no acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou percursos subsequentes. Desta descrição decorrem, segundo Santos (2009), novas tarefas que se constituem como desafios profissionais para os professores que são chamados a intervir:

- Os alunos têm um percurso escolar marcado pelo insucesso repetido, o que faz com que, estando agrupados, constituam um público com o qual os

⁸ (Carmen e Zabala, 1991, citados por Alonso, 1996) definem projetos de formação integrados como o conjunto de decisões articuladas e partilhadas por uma equipa de professores ou um território educativo, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação e concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica adequadas a um contexto específico.

professores não eram chamados a trabalhar. Nestas condições surgem novas dinâmicas no âmbito da relação pedagógica;

- O acompanhamento do percurso formativo de cada aluno com vista à promoção do seu sucesso educativo exige dos professores conhecimentos relativos a processos de aprendizagem diversificados, assim como ao nível da diferenciação pedagógica e respeito pela diferença e individualidade de cada aluno;
- Ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, a tarefa de ensinar numa turma de percursos curriculares alternativos, pressupõe a criação de dispositivos e instrumentos de avaliação diferenciados e organização de materiais adequados aos processos formativos;
- Quanto ao apoio à ação técnico-pedagógica dos docentes (ou seja dos próprios) pressupõe o trabalho colaborativo entre pares.
- Todas estas funções, associadas à articulação interdisciplinar dos referenciais de formação pressupõem a conceção e gestão curricular tanto a nível da equipa pedagógica como a nível individual;

Exige-se, do professor, uma prática reflexiva que procure garantir o equilíbrio entre a igualdade e a diversificação tentando atenuar o que já está interiorizado e assumido por todos os intervenientes, isto é, a incapacidade dos alunos que constituem a turma de fazerem mais e melhor (Pacheco, 1995).

Como já se sublinhou, as experiências dos alunos que hoje temos nas escolas são diversas. Há diferenças socioculturais, psicológicas e de estrutura familiar. Aos professores não pode ficar reservado um único papel de decidir quem sabe e quem não sabe e quem deve ou não continuar a repetir e/ou ser excluído. Neste contexto, é preciso discutir as formas de abordar a complexidade provocada pela diversidade e o debate pode ser em torno de questões como: Como diferenciar a pedagogia? Como flexibilizar os currículos? (Pacheco, 1995)

Naturalmente que promover um dado currículo e definir se é ou não coerente implica conhecer os alunos e saber como percecionam as suas experiências. Como refere Cortesão (2000), essa prática exige que os professores tenham conseguido produzir conhecimento sobre os alunos, sobre características grupais, socioculturais e até idiossincráticas que eles possuem (Beane, 2000: 45)

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho empírico por nós realizado insere-se no paradigma interpretativo e é de natureza essencialmente descritiva. Como principal meio de recolha de dados, recorreremos a entrevistas realizadas com oito professores em início de carreira que lecionam ou lecionaram em turmas de percursos curriculares alternativos.

O paradigma interpretativo caracteriza-se pelo facto de os valores do investigador exercerem influência no processo, tendo em conta que existe inter-relacionamento sujeito/objeto e como tal existe o risco de subjetividade, a que não estamos, certamente, alheios. A investigação assumiu um carácter exploratório, uma vez que não se visa a generalização dos dados, mas uma interpretação à luz do quadro teórico.

Os objetivos consistiam em fazer um levantamento das principais dificuldades dos professores em início de carreira quando atuam em contextos de percursos curriculares alternativos e contribuir para a inclusão nos programas de formação de professores, principalmente na formação inicial de conteúdos relacionados com a prática pedagógica nesses contextos. Para concretização dos objetivos a que nos propusemos, definimos as seguintes questões de investigação: quais as principais dificuldades sentidas pelos novos professores no contexto de percursos curriculares alternativos? Quais as competências que os professores adquiriram na formação inicial para o exercício de funções em contexto de percursos curriculares alternativos? Como gerem os professores inexperientes na docência, as dificuldades inerentes a contextos de percursos curriculares alternativos?

Nesse sentido, procurámos um grupo de professores que reunissem essas características e questionámo-los em relação às suas dificuldades e ao papel que atribuíam à formação inicial na sua preparação para lecionarem nos percursos curriculares alternativos. Seguimos um guião de entrevista, que elaborámos em função dos objetivos traçados para o nosso estudo.

O investigador, como referem Bogdan e Biklen (1994), é o instrumento-chave da recolha de dados, sendo que a nossa fonte, neste caso, foram os entrevistados. Ainda à

luz do que referem os mesmos autores, empenhámo-nos em descrever os dados, para posteriormente realizarmos a sua análise indutiva à luz do quadro teórico que recolhemos e focando-nos no processo de forma a procurar o melhor produto e o significado dos discursos dos indivíduos que entrevistámos. Wilson (1997, citado por Tuckman, 2002) refere que na metodologia de investigação qualitativa, pela qual optámos para este estudo, os acontecimentos devem estudar-se quando interligados no terreno e que só se podem compreender ao estudar-se as perceções e as interpretações das pessoas que nele participam.

Após os contactos com os entrevistados e reunidas as condições para a realização das entrevistas partimos para recolha dos dados, cuja análise de conteúdo nos permitiu evidenciar os resultados e confrontá-los com os fundamentos teóricos. As representações e perceções dos sujeitos em relação à matéria trabalhada constituíram o objeto em estudo e as principais fontes de informação relevante para o processo de investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

No nosso estudo participaram oito professores que tinham entre um e quatro anos de experiência na docência e pertenciam às diversas áreas de ensino (Línguas, Ciências, TIC e Expressões). Os referidos professores lecionaram em turmas de percursos curriculares alternativos de segundo ciclo, numa escola da Grande Lisboa, pertencente a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). As suas formações iniciais, foram de natureza diversificada, em instituições do norte e centro do país, sendo que uma parte fez as licenciaturas na área do ensino, com estágio integrado e os restantes fizeram licenciatura noutras áreas e estágio pedagógico depois de terminarem a licenciatura.

As suas idades situavam-se entre os 26 e os 35 anos de idade, sendo que dois eram do género masculino e seis do género feminino.

Resumimos as características dos sujeitos que entrevistámos no quadro 2 que apresentamos na página seguinte.

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO BIOGRÁFICA DOS ENTREVISTADOS

	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D	Sujeito E	Sujeito F	Sujeito G	Sujeito H
Data da entrevista	4 de Abril 2011	17 de Março 2011	4 de Abril 2011	17 de Março 2011	4 de Abril 2011	17 de Março 2011	4 de Abril 2011	4 de Abril 2011
Anos de serviço	Quatro	Um	Dois	Dois	Dois	Dois	Um	Primeiro ano de serviço
Habilitação académica	Licenciatura em Tecnologias da Informação Empresarial	Licenciatura em Professores do Ensino Básico na Variante de Educação Visual e Tecnológica	Licenciatura no Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Ingleses	Licenciatura em Professores do Ensino Básico na Variante de Educação Visual e Tecnológica	Licenciatura em professores do Ensino Básico na variante de Matemática e Ciências	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas na variante de Estudos Portugueses e Ingleses	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em professores do Ensino Básico na variante de Educação Musical
Fase da carreira em que teve PCA	3º 4º e 5º anos	1º e 2º anos	2º ano	3º ano	2º e 3º anos	2º e 3º anos	5º ano	1ºano
Número de anos que lecionou PCA	3 anos	2 anos	1 ano	1 ano	2 anos	2 anos	1 ano	1ano
Instituição de formação inicial	Escola Superior Tecnologia e Gestão Arte e Design	ISCE Felgueiras	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	ESE Bragança	ESE Lisboa	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa	Universidade Lusófona	ESE Setúbal
Tipo de estágio	Profissionalização em Serviço (ESSE – Lisboa)	Pedagógico integrado no curso	2º ano do Ramo Educacional, em Alverca, Cursos Profissionais	Pedagógico integrado no curso	Pedagógico integrado no curso	Estágio Pedagógico em regime de pós-licenciatura	Pedagógico integrado no curso	Pedagógico integrado no curso
Disciplina(s)	Informática	E.V.T.	Inglês	E.V.T.	Matemática e Ciências	Português e Inglês	Educação Física	Educação Musical

3. PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DE DADOS

As entrevistas decorreram em dois dias distintos nos meses de março e de abril, nas instalações da escola onde os entrevistados tiveram a experiência de lecionar em percursos curriculares alternativos. Os contactos para as entrevistas foram pessoais e sucederam algumas tentativas no sentido de encontrar professores que reunissem as características necessárias ao estudo em diversas escolas da área da grande Lisboa. Face à impossibilidade de obter das escolas informações sobre professores com as referidas características, optámos por recorrer a um contexto que conhecíamos, onde encontrámos uma grande receptividade, quer da parte do órgão de gestão, quer da parte dos professores implicados.

Não foram feitas quaisquer restrições em relação ao género ou idade dos entrevistados, nem em relação a questões como a natureza da formação e do estágio ou da disciplina que lecionavam. Os professores foram entrevistados individualmente e o ambiente em que ocorreram as entrevistas era calmo. À exceção de um caso em que ocorreu uma interrupção por parte de uma assistente operacional, não houve interferências externas.

Inicialmente, alguns entrevistados mostraram-se inibidos nos seus discursos, situação que se foi esbatendo com o decorrer das entrevistas e à medida que os professores foram percebendo que o que lhes era pedido estava dentro dos seus domínios e não punha em causa a sua privacidade ou identidade profissional. Os entrevistados foram esclarecidos em relação às intenções e objetivos do estudo, bem como dos motivos pelos quais foram selecionados para participar no mesmo. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente foram feitos os seus protocolos. Depois de codificadas, as entrevistas foram analisadas recorrendo à técnica de análise de conteúdo temática.

De forma a evitar desvios ou incoerências entre o problema que definimos e a informação que íamos recolher, recorremos à literatura existente acerca dos temas a abordar para fundamentar as opções que tomámos em relação ao guião de entrevista. Optámos por seguir a estrutura de alguns estudos que analisámos e que se relacionavam com a temática que estávamos a explorar, de forma a evitar desvios na metodologia que pudessem pôr em causa o rigor do nosso estudo. Privilegiámos, essencialmente, como

referem Bogdan e Biklen (1999), a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O guião das entrevistas integrou os seguintes blocos temáticos:

A - Imagens da prática docente em turmas com percursos curriculares alternativos;

B - Dificuldades sentidas pelos professores;

C - Estratégias de resolução das dificuldades;

D - Contributo da formação inicial para a atuação em turmas com percursos curriculares alternativos;

E - Necessidades de formação;

Apesar de bem definidas as nossas necessidades em relação às informações que pretendíamos obter, considerámos importante, dando cumprimento às regras para a realização de entrevistas semi-diretivas, conceder alguma margem aos entrevistados para que eles próprios estruturassem os seus discursos, decidindo os assuntos a abordar em função dos temas que lhes lançámos para discussão, sendo que fixávamos apenas as orientações para o início desses discursos (Ghiglione & Matalon, 1992). Em algumas situações foram mesmo os discursos dos sujeitos a definir algumas questões colocadas pelo entrevistador. Noutras situações em que os entrevistados eram evasivos em relação a algum aspeto que considerássemos importante desenvolver, solicitámos que os sujeitos os aprofundassem de forma a clarificar os seus pontos de vista.

Após a legitimação da entrevista, em que fizemos breves apresentações do tema que estávamos a trabalhar, sugerimos a cada um dos professores que se pronunciasse sobre o sentido que para si faz a existência dos percursos curriculares alternativos no sistema de ensino em Portugal. A partir dos seus discursos, as questões previstas no guião foram sendo introduzidas, sem a preocupação de seguir a ordem pré-estabelecida. Os professores iam dialogando com o entrevistador, fazendo referência às suas dificuldades e aos fatores a que as atribuíam. Falaram das características dos alunos e das formas como foram superando as dificuldades encontradas, através das suas práticas pedagógicas e de gestão curricular, da relação com os colegas e do recurso à sua própria experiência. Evitámos inibir os professores na exposição das dificuldades sentidas, revelando a naturalidade com que as mesmas acontecem no quotidiano de qualquer professor e, ainda mais frequentemente àqueles que estão em início de carreira e/ou que integram projetos de percursos curriculares alternativos. Consideramos que os

entrevistados falaram abertamente dos temas discutidos, mostrando-se à vontade nos seus discursos.

Os professores revelaram as suas experiências em relação à formação inicial e formularam críticas e sugestões para a sua reformulação. Os seus discursos iam sendo alvo de análise momentânea em função dos objetivos do nosso estudo, de forma a fazermos as melhores opções no que à condução das entrevistas diz respeito.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dando cumprimento às três etapas na análise de conteúdo de mensagens propostas por Bardin (1977), (Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, inferências e interpretação) começámos por realizar uma leitura rápida de todas as entrevistas de forma a encontrar algumas sugestões para as categorias e subcategorias que acabámos por definir. Depois efetuámos uma leitura mais detalhada e atenta de cada protocolo, fragmentámo-lo em diversas unidades de registo e fomos consolidando a categorização, partindo da codificação das unidades de contexto que eram constituídas pelos protocolos obtidos. Não elaborámos qualquer tipo de quantificação uma vez que considerámos essa contagem irrelevante para o nosso estudo.

As categorias surgiram, assim, do material existente, uma vez que foram as entrevistas que funcionaram como ponto de partida para a própria análise. Depois de devidamente categorizadas todas as unidades de registo resultantes da análise das entrevistas, interpretámo-las, fazendo inferências sobre as mesmas e recorrendo à formulação de indicadores que nos auxiliaram na interpretação dos resultados e nas conclusões que acabámos por tirar.

Procurámos que o conjunto de categorias e subcategorias respeitasse os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e fidelidade e da produtividade enumerados por Bardin (1977), de forma a conferir maior qualidade e credibilidade do processo de categorização que seleccionámos. Para além das sugestões emanadas dos discursos dos entrevistados, a categorização foi efetuada também em função dos objetivos que delineámos para o nosso estudo.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos, neste capítulo, apresentar os resultados que substanciem a concretização dos objetivos do nosso estudo e as respostas encontradas para as questões levantadas na sua origem.

Não nos propomos realizar qualquer análise de cariz quantitativo, embora, nos casos em que se justifique e em função dos objetivos a que nos propusemos, tenhamos considerado importante fazer referência ao facto de determinada informação ser comum à maioria dos sujeitos ou exclusiva de um só.

Transcreveremos os excertos dos discursos que melhor expliquem as considerações que iremos realizando.

TABELA 2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conceções gerais acerca dos percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none">- Opiniões favoráveis- Opiniões desfavoráveis- Percursos curriculares alternativos como resposta às dificuldades dos alunos- Desacordo com a descontinuidade dos cursos
Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none">- Discordância dos professores com os critérios de seleção dos alunos- Resistência à inclusão em pca- Capacidades cognitivas- Empenho nas atividades escolares- Turmas heterogéneas- Carências afetivas e familiares- Dificuldades de aprendizagem- Falta de empenho e motivação nas atividades escolares- Indisciplina
Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none">- Semelhanças com o ensino regular- Metodologias distintas do ensino regular- Adaptação da planificação- Metodologias adaptadas aos interesses dos alunos- Gestão flexível do currículo- Processo de avaliação- Reforço da autoestima dos alunos- Diversificação nas estratégias- Estratégias de ordem prática- Diferenciação pedagógica- Trabalho em grupo- Apoio individualizado aos alunos- Excesso de responsabilidade individual do professor

TABELA 2. (CONTINUAÇÃO). APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento da própria ação pedagógica - Dificuldades com a planificação - Dificuldades na graduação do nível de exigência nas aprendizagens - Dificuldades no diagnóstico das características dos alunos - Dificuldades relacionadas com a indisciplina - Dificuldades relacionadas com as metodologias - Desconhecimento da realidade dos percursos curriculares alternativos - Dificuldades dos professores principiantes - Necessidade de apoio por parte dos outros professores
Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none"> - Contributo da formação inicial, em geral - Contributo de algumas disciplinas - Contributo do estágio
Críticas à formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de formação específica para a ação em pca - Inexistência de prática pedagógica relacionada com pca - Insuficiências da formação inicial - Desfasamento com a realidade - Propostas de reformulação
Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades a nível da atuação - Necessidades a nível da concretização de currículos alternativos - Necessidades a nível das metodologias
Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de dificuldades - Desempenho dos alunos - Evoluções na atitude dos alunos - Melhoria da prática por parte do professor a partir da experiência - Comportamento adequado dos alunos - Maior facilidade no apoio individualizado dado o reduzido número de alunos - Diversidade de recursos existentes - Prazer na prática com percursos curriculares alternativos

1 – CONCEÇÕES GERAIS ACERCA DOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

A maioria dos entrevistados revelou ser favorável à existência de currículos alternativos. As exceções acontecem por razões que se prendem com o critério de seleção dos alunos, item que abordaremos mais à frente.

TABELA 3. CATEGORIA – CONCEÇÕES GERAIS ACERCA DOS PCA

1 – Opiniões favoráveis <ul style="list-style-type: none">• A sua existência faz sentido• Há vantagens para os alunos com dificuldades
2 – Opiniões desfavoráveis <ul style="list-style-type: none">• Não fazem sentido para alunos sem dificuldades
3 – Percursos curriculares alternativos como resposta às dificuldades dos alunos <ul style="list-style-type: none">• São alternativa ao ensino regular• Para alunos absentistas• Para alunos com dificuldades cognitivas• Promovem o maior sucesso dos alunos
4 – Desacordo com a descontinuidade dos cursos <ul style="list-style-type: none">• Os alunos têm mais dificuldades no regresso ao ensino regular• Dificuldades dos alunos nas diferenças em relação às metodologias

OPINIÕES FAVORÁVEIS

Os sujeitos encaram os percursos curriculares alternativos como uma vantagem para os alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo que consideram importante a sua existência e se mostram favoráveis a esse tipo de alternativas ao currículo regular.

Eu acho que faz todo o sentido... Eu acho que até havia de haver um melhor sistema de alternativas.

(Professora C)

OPINIÕES DESFAVORÁVEIS

Duas das entrevistadas referem que, nas turmas de percursos curriculares alternativos, encontraram alunos que não tinham dificuldades cognitivas o que as leva a

considerar a inconveniência da sua inclusão em turmas de percursos curriculares alternativos.

E nesse sentido, [turmas com alunos sem dificuldades cognitivas] não faz sentido.

(Professora B)

PCA COMO RESPOSTA ÀS DIFICULDADES DOS ALUNOS

Os percursos curriculares alternativos são vistos como uma alternativa ao ensino regular para os alunos com necessidades educativas especiais, tais como dificuldades cognitivas e absentismo, promovendo, assim, nestes alunos, um maior sucesso escolar.

Cria-se um percurso que os ajuda a atingir, de certa forma, os mesmos objetivos ou pelo menos os mesmos patamares dos alunos com menos dificuldades (...) miúdos que estavam no ensino regular de 5º ano, a partir do momento que passaram para o 5º ano pca (...) As notas melhoraram bastante.

(Professora E)

DESACORDO COM A DESCONTINUIDADE DOS CURSOS

Duas professoras que lecionaram numa turma de percursos curriculares alternativos, do 6º ano de escolaridade manifestaram o seu desacordo com o facto dos alunos, por questões logísticas que resultaram na não continuidade da turma em percursos curriculares alternativos no 3º Ciclo, voltarem, com muitas dificuldades, a ser integrados em turmas de currículo regular. Essas dificuldades são sentidas, igualmente pelos professores que “recebem” no ensino regular, alunos vindos dos pca.

Os alunos que tivemos no 6º ano passado, neste momento estão no 7º ano regular e eu já falei com eles, dizem que sentem dificuldades. Os professores também.

(Professora E)

2 – CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DAS TURMAS DE PCA

Os professores, de uma forma geral, dedicaram uma boa parte dos seus discursos a falar sobre as características dos alunos que encontraram nas suas turmas de pca. A estes, são atribuídas características positivas e características negativas que dificultaram

a ação dos professores, sendo ainda feita referência à heterogeneidade a diversos níveis que à frente exploraremos.

TABELA 4. CATEGORIA - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DAS TURMAS DE PCA

1 - Discordância com os critérios de seleção dos alunos <ul style="list-style-type: none">• As turmas de pca destinam-se apenas a alunos com dificuldades de aprendizagem• As turmas de pca não se destinam a alunos com problemas de indisciplina• Discordância em relação à forma como os alunos são selecionados
2 - Resistência à inclusão em percursos curriculares alternativos <ul style="list-style-type: none">• Discordância dos pais na inclusão dos alunos em turmas de percursos curriculares alternativos• Existência de preconceitos em relação aos percursos curriculares alternativos• Recusa dos alunos em relação às atividades propostas
3 - Capacidades cognitivas <ul style="list-style-type: none">• Os alunos concretizam as atividades propostas• Os alunos têm capacidades cognitivas• Os alunos têm bom desempenho• Os alunos têm capacidades equiparadas às dos alunos do currículo regular
4 - Empenho nas atividades escolares <ul style="list-style-type: none">• Os alunos progridem em termos de empenho• Os alunos são participativos• Os alunos são interessados• Os alunos são esforçados no trabalho• Os alunos são motivados• Os alunos têm mais disponibilidade para aprender
5 - Turmas heterogêneas <ul style="list-style-type: none">• Diferentes idades• Diferentes competências• Diferentes comportamentos• Diferentes interesses• Multiculturalidade
6 - Carências afetivas e familiares <ul style="list-style-type: none">• Problemas familiares• Carências afetivas• Fraca autoestima
7 - Dificuldades de aprendizagem <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de compreensão• Dificuldades de memorização• Menor aptidão para aprender que os alunos do currículo regular• Dificuldades físicas• Dificuldades na aplicação das aprendizagens• Maior necessidade de apoio individualizado em relação aos alunos do currículo regular• Falta de hábitos de trabalho

TABELA 4 (CONTINUAÇÃO). CATEGORIA - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DAS TURMAS DE PCA

8 - Falta de empenho e motivação nas atividades escolares

- Resistência à realização das tarefas
 - Desinteresse pelas aprendizagens
 - Pouca assiduidade
 - Desinteresse por novas atividades
 - Desvalorização das aprendizagens
 - Falta de motivação
 - Falta de materiais
-

9 – Indisciplina

- Comportamentos difíceis de controlar
 - Recusa em realizar as atividades propostas
 - Alunos cujos únicos problemas são a nível comportamental
-

DISCORDÂNCIA DOS PROFESSORES COM OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ALUNOS

No que toca às características dos alunos, os professores discordam com o facto de para estas turmas, muitas vezes serem recrutados alunos com problemas de indisciplina, uma vez que consideram que os percursos curriculares alternativos deveriam ser direccionados para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma das professoras sugere que a razão pela qual uma das suas alunas estava incluída numa turma de pca era ter *“vindo do Brasil (...) e achávamos que aquilo nem sequer devia ser considerado um currículo alternativo”* (Professora G).

Um currículo alternativo não é para quem se porta mal mas sim para quem tem dificuldades de aprendizagem ou algum distúrbio que não consigam aprender.

(Professora B)

RESISTÊNCIA À INCLUSÃO EM PCA

O facto de alunos e pais terem algum preconceito em relação aos percursos curriculares alternativos e às diminuições que eles próprios atribuem aos alunos que os frequentam, é também referido por uma das professoras entrevistadas. Essa é uma das características que por vezes dificulta a ação dos docentes.

Porque aquilo que lhes disseram... se calhar, também, a informação que lhes passaram, não foi a mais correta e então eles achavam que iam aprender

pouca coisa porque eram dum currículo alternativo (...) Como não queriam, não faziam nada e estavam na escola para aprender e não era só para aprender o mínimo.

(Professora B)

CAPACIDADES COGNITIVAS

Alguns alunos inseridos nas turmas de pca, segundo os professores, têm boas capacidades cognitivas. Muitas vezes, ao nível dos alunos do ensino regular, o que lhes permite concretizar as tarefas propostas pelos professores e ter um bom desempenho nas diversas disciplinas dos cursos de percursos curriculares alternativos.

Falo do caso do Cláudio, porque acho é aquele que salta mais à vista, que era aquele que, pelo menos a Inglês, não tinha qualquer dificuldade, que era muito inteligente, sabia muita coisa, mas depois, faltava muito (...) O Cláudio faltava muito, chegava ao teste e tinha positiva.

(Professora C)

EMPENHO NAS ATIVIDADES ESCOLARES

Os alunos, mostram empenho nas atividades propostas pelos professores, revelando-se, igualmente participativos, interessados e esforçados, sendo que essa situação resultou, nuns casos como culminar de um processo de evolução da parte dos alunos e, noutros do facto de alunos que estavam em turmas de ensino regular passarem a integrar turmas de percursos curriculares alternativos.

(...) chegam a um ponto que começam a ficar empenhados naquilo que estão a fazer e apercebem-se das dificuldades que têm...

(Professora B)

Miúdos que estavam no ensino regular de 5º ano, a partir do momento que passaram para o 5º ano PCA... uma motivação completamente diferente (...) estavam mais disponíveis para aprender (...) estavam mais recetivos às atividades e davam outro tipo de respostas.

(Professora E)

TURMAS HETEROGÊNEAS

As turmas de pca são caracterizadas pela sua heterogeneidade em relação às idades dos alunos, às suas competências, comportamentos, interesses e origens, o que pode causar sentimentos de autoexclusão. Estas diferenças fazem com que os professores tenham de encontrar estratégias que se adequem à forma de lidar com cada aluno.

O Cláudio não tem dificuldades a nível cognitivo, naquela turma, havia muitos meninos com dificuldades para perceber e entender e aplicar os conteúdos. Não era o caso do Cláudio. Se calhar, sentia-se ali, um bocado ali à parte na turma, por causa disso.

(Professora C)

CARÊNCIAS AFETIVAS E FAMILIARES

Os professores afirmam que os seus alunos, muitas vezes apresentam uma baixa autoestima, que se traduz no “*medo de fazer as coisas*” (professora G), o que em alguns casos resulta de problemas afetivos e familiares

E acho que isso [maior proximidade entre alunos e professores] também é muito positivo e também os ajuda a sentir mais à vontade na disciplina e a ter mais confiança neles próprios e no professor.

(Professora G)

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A esmagadora maioria dos professores refere que os seus alunos têm dificuldades de aprendizagem distintas das dos alunos do ensino regular que os levam a ser integrados nas turmas de percursos curriculares alternativos. Essas dificuldades passam por problemas de compreensão e memorização de conceitos, por vezes, problemas físico-motores, menor apetência para aprender e falta de hábitos de trabalho. Esses problemas, muitas vezes refletem-se em dificuldades na aplicação dos conhecimentos, o que leva os professores a adotarem um sistema de maior apoio individualizado.

Num currículo normal, supostamente, os miúdos têm uma aptidão para aprender, muito maior.

(Professor A)

Naquela turma, havia muitos meninos com dificuldades para perceber e entender e aplicar os conteúdos.

(Professora B)

FALTA DE EMPENHO E MOTIVAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES

Os alunos dos percursos curriculares alternativos, segundo os seus professores revelam, muitas vezes “*não querer trabalhar*” (Professor A). Alguns professores justificam essa característica com uma “*enorme desmotivação destes alunos*” (Professora F), que se traduz na resistência à realização de muitas das tarefas propostas e na desvalorização e conseqüente desinteresse pelas aprendizagens, sendo que os alunos revelam maior resistência quando se trata de “*matérias novas ou matérias em que eles não se sentissem tão à vontade*” (professora G). Muitas vezes esse desinteresse manifesta-se, também na pouca assiduidade e na falta de materiais.

INDISCIPLINA

Tal como já referimos quando nos reportámos às dificuldades dos professores no contexto de percursos curriculares alternativos, a indisciplina é uma característica destes alunos. Alguns professores consideram-na mesmo a única razão para a integração de alguns alunos nesses cursos, sendo, igualmente esse, o seu maior problema.

Há lá um aluno ou dois que são um bocadinho complicados de controlar no comportamento.

(Professora C)

No ano passado tive uma turma muito mal comportada e que não tinham problemas de aprendizagem.

(Professora C)

3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO CURRICULAR NAS TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Neste bloco relataremos a forma como os professores descrevem as práticas que adotaram na gestão dos currículos alternativos, semelhanças e diferenças com a prática no ensino regular, estratégias para superar as dificuldades que acima reportámos e o excesso de trabalho individual por parte dos professores.

TABELA 5. CATEGORIA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO CURRICULAR NAS TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

<p>1 - Semelhanças com o ensino regular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nas competências dos alunos • Nas atividades realizadas • Os mesmos parâmetros de avaliação • Os mesmos conteúdos lecionados
<p>2 - Metodologias distintas do ensino regular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menor autonomia para os alunos • Metodologias mais adequadas às capacidades dos alunos • Promoção de uma relação mais próxima com os alunos • Utilização de materiais alternativos ao manual de disciplina • Recurso mais frequente à língua portuguesa nas disciplinas de língua estrangeira • Recurso a uma comunicação mais detalhada • Exposição mais detalhada das matérias • Aprofundamento da componente prática dos conteúdos
<p>3 - Adaptação da planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subtração de conteúdos ao currículo regular • Abordagem superficial dos conteúdos • Adaptação da planificação às características das turmas • Alterações à planificação ao longo do ano letivo • Diminuição no nível de exigência dos objetivos
<p>4 - Metodologias adaptadas aos interesses dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoção de estratégias lúdicas • Adoção de recursos familiares aos alunos • Negociação das estratégias com os alunos
<p>5 – Gestão flexível do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplificação do currículo • Gestão das aprendizagens a realizar pelos alunos • Adaptação do currículo às turmas • Autonomia do professor • Possibilidade de melhorar o sucesso dos alunos • Gestão do tempo por parte do professor
<p>6 – Processo de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menor exigência na avaliação • Maior incidência no processo em detrimento do produto • Nivelamento das exigências em função das capacidades dos alunos
<p>7 - Reforço da autoestima dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da participação oral • Valorização das evoluções dos alunos • Equalização das competências dos alunos dos pca com os alunos do ensino regular • Opção por atividades em que os alunos sejam competentes

TABELA 5 (CONTINUAÇÃO). CATEGORIA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO CURRICULAR NAS TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

8 – Diversificação nas estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a estratégias alternativas ao manual de disciplina. • Resposta aos interesses dos alunos
9 - Estratégias de ordem prática
<ul style="list-style-type: none"> • Resposta às capacidades dos alunos • Recurso á componente prática para explorar conteúdos teóricos • Aumento da motivação dos alunos • Recurso à exemplificação
10 - Diferenciação pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade dada a nivelação por baixo do grau de exigência • Maior facilidade em fazer diferenciação nos pca que no ensino regular
11 - Trabalho em grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Frequente recurso ao trabalho em grupo • Partilha de saberes entre alunos
12 - Apoio individualizado aos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo aos alunos na realização das tarefas • Obtenção de melhores resultados
13 - Excesso de responsabilidade individual do professor
<ul style="list-style-type: none"> • Na organização do currículo • Na planificação • Falta de troca de experiências • Falta de partilha de problemas individuais • Falha na articulação entre disciplinas

SEMELHANÇAS COM O ENSINO REGULAR

Uma das professoras encontra muitas semelhanças na sua atuação nos percursos curriculares alternativos com a prática nas turmas de currículo regular. Desde logo, as competências a desenvolver pelos alunos, passando pelas atividades propostas e conteúdos lecionados e culminando nos parâmetros de avaliação.

É assim, nós sabemos que as competências que estão ali no segundo ciclo são as mesmas do ensino regular (...) Eles fizeram todas as atividades que uma turma regular possa fazer. Todos os conteúdos (...) E em relação à avaliação... a avaliação era normal. Os parâmetros que estavam estabelecidos para a escola.

(Professora E)

Um dos professores refere-se a algumas competências programadas para os alunos do ensino regular e que os seus alunos de percursos curriculares alternativos atingiram.

Eles sabem ler igual aos outros. Numa turma normal, o que os outros estão a ler, numa turma de 6º ano, eles também estão a ler.

(Professor H)

METODOLOGIAS DISTINTAS DO ENSINO REGULAR

A professora a que nos referimos no bloco anterior e que aponta as semelhanças na sua ação quanto aos conteúdos, competências, atividades e avaliação, refere que o faz de forma adaptada, quando age nos percursos curriculares alternativos.

Os restantes professores apontam algumas diferenças a nível das metodologias adotadas e que são adaptadas “*àquilo que nós achamos que eles são capazes de fazer*” (Professora B). *Os alunos dos currículos regulares têm maior autonomia que os seus colegas dos pca* uma vez que os professores sentem que, em relação a estes, “*a gente tem de estar sempre ali e tem de estar sempre presente (...) para eles fazerem os exercícios*” (Professora B).

Os professores tentam, nas suas aulas desenvolver uma relação mais próxima com os alunos “*para eles nos conseguirem contar as coisas e conseguirmos fazer um melhor trabalho com eles e percebermos porquê daqueles comportamentos*” (Professora B).

Também a nível dos materiais que usam, os professores referem que acabam por promover diferenças e a principal prende-se com o facto de nas turmas de pca não existir manual de disciplina. Assim, as atividades propostas são de cariz mais prático, mesmo para aprofundamento de conteúdos teóricos.

Eu faço muita coisa escrita, [nas turmas de ensino regular] faço formação musical ao nível, mesmo, dum primeiro grau de conservatório, mais aprofundado, até, do que o próprio livro. E essas coisas, eu, aprofundo mais nas turmas normais.

(Professor H)

Os professores dos percursos curriculares alternativos referem que tentam utilizar uma comunicação mais detalhada, com “*muito mais informações*” (Professora B) e nas disciplinas de línguas, dizem recorrer mais vezes à comunicação em português do que quando estão a trabalhar com alunos dos currículos regulares.

*(...) se calhar, numa turma regular, eu falo mais inglês do que no pca.
Dou mais ordens em inglês do que nos percursos curriculares alternativos.*

(Professora C)

No que toca às exposições de matérias, os professores dizem que as mesmas têm “*de ser uma coisa muito mais gradual do que na turma regular (...)*” (Professora C) e que têm “*mais cuidado (...) em explicar melhor certas coisas para eles perceberem melhor.*” (Professora D)

ADAPTAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

Os professores dizem “*nivelar um bocadinho por baixo os objetivos que estabelecemos ou mesmo aquilo que achamos que eles vão conseguir atingir*” (Professora F). Alguns fazem uma abordagem superficial dos conteúdos ou retiram mesmo alguns dos conteúdos previstos para o currículo regular quando elaboram a planificação para as turmas de currículos alternativos.

*Normalmente pega-se num currículo normal e depois vai-se tirando (...)
Vais tirando conteúdos (...) No mesmo conteúdo, não vais aprofundar tanto
(...) Dás apenas o superficial.*

(Professor A)

Outros fazem a adaptação da planificação e, por vezes, vão-na reorganizando em função das características da turma em que estão a agir.

*Comecei com o pca, mais ou menos a dar o que dava nas outras turmas,
depois vi que eles não conseguiam acompanhar a mesma coisa, depois, fui
adaptando, pronto!*

(Professora C)

METODOLOGIAS ADAPTADAS AOS INTERESSES DOS ALUNOS

A maioria dos professores assume adotar estratégias de acordo com os interesses dos alunos. Essa metodologia passa pela negociação das estratégias, por estratégias de carácter lúdico e pela realização de atividades que sejam familiares aos alunos.

Lá está, no 6º ano regular, não consigo adaptar tanto àquilo que eles gostam e que eles veem todos os dias. Porque, afinal, temos o manual, temos que usar o manual.

(Professora C)

E depois, quer dizer, eu também falo muito com eles, principalmente com a turma de 5º ano e digo: Então, vou trazer um vídeo. Querem ver um vídeo? Querem ouvir uma música? Às vezes também lhes pergunto o que é que eles gostavam de fazer.

(Professora F)

GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

O currículo alternativo passa, por vezes, pela gestão do currículo nacional, de forma a adaptá-lo a cada turma. Essa adaptação pode ser traduzida na simplificação das orientações nacionais, de forma a gerir as aprendizagens que os alunos vão fazendo, dando autonomia ao professor na sua atividade e na gestão de situações como o tempo, as estratégias ou materiais a utilizar. Segundo os entrevistados, esta liberdade de decisão dá-lhes a possibilidade de melhorar o sucesso dos alunos.

Fazes um programa mais “soft”, tiras-lhe essas partes mais difíceis, os conteúdos... tiras essas coisinhas assim, pronto.

(Professor H)

(no ensino regular) Tenho de seguir com os meus colegas. Tenho de acompanhar os meus colegas. Tenho que ir ao mesmo patamar e com o PCA é diferente.

(Professora E)

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Em relação à avaliação, os professores reportaram-se a duas práticas distintas: A adaptação que se traduz numa diminuição da exigência, e a avaliação contínua.

Também a nível da avaliação, se calhar não sou tão exigente a nível de correção como seria numa turma de regular (...) Se calhar o teste até nem

correu muito bem mas aquele aluno faz os trabalhos de casa, está ali, participa... Valorizo mais isso.

(Professora F)

REFORÇO DA AUTOESTIMA DOS ALUNOS

A autoestima dos alunos é um fator a que os professores dedicam alguma atenção. Esse reforço passa pela motivação dos alunos através da valorização dos seus aspetos positivos, tais como a participação oral e as evoluções conseguidas. Algumas vezes a equiparação das suas capacidades com as dos colegas do ensino regular é uma estratégia usada, bem como a adoção de atividades em que os alunos tenham já revelado competências.

Tentei o máximo, não é, dar-lhes ali um reforço positivo pelo facto de estarem a participar.

(Professora C)

Também puxar por eles de modo a que eles também sintam que conseguem evoluir e exigir sempre de modo a que eles sintam que também conseguem evoluir e que não estão assim tão longe das outras turmas.

(Professora F)

Eles tinham que sentir... É aquilo que eu senti nesta turma era que eles tinham que fazer algo em que eram bons, que sabiam.

(Professora G)

DIVERSIFICAÇÃO NAS ESTRATÉGIAS

Segundo os professores entrevistados, uma outra forma de agir nos percursos curriculares alternativos passa por “*organizar muitas estratégias dentro da sala de aula*” (Professora B). Essas estratégias resultam da necessidade de encontrar alternativas às atividades propostas pelos manuais para as turmas dos currículos regulares e pela resposta aos interesses dos alunos.

Ou eles preferiam que eu ditasse um problema e eles resolvessem ou uma ficha, ou uma apresentação em PowerPoint. Tinha de ser sempre diversificado, porque senão eles cansavam-se.

(Professora E)

ESTRATÉGIAS DE ORDEM PRÁTICA

Os professores das disciplinas teóricas referem optar mais vezes por estratégias de ordem prática na lecionação dos conteúdos, de forma a fomentar o sucesso dos alunos, dando resposta às suas capacidades e incrementando a sua motivação.

E depois, a partir daí, vi logo que a parte instrumental pegava e foi onde eu resolvi mais como é que ia resolver isto (...) Na prática instrumental expliquei o conteúdo teórico (...) prefiro eu tocar para eles verem e eles depois repetem, um a um e eu vou um a um a ver se é, quando estão a fazer aquilo metemos aquilo numa música e é assim que tem funcionado ali.

(Professor H)

Mais à base de exercícios práticos de audição ou de, no caso da disciplina de inglês, de visualização de animações e não tanto por vezes a escrita.

(Professora F)

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Os professores dividem-se no que diz respeito à possibilidade de fazer diferenciação pedagógica nas turmas de percursos curriculares alternativos. Se, por um lado, uns se reportam às aprendizagens dos alunos como algo que “*já está mesmo com o nível muito baixo e não dá para diferenciar* (Professor A), há outros a dizer que “*no pca, já essa diferenciação pode ser feita mais facilmente.*” (Professora C).

TRABALHO EM GRUPO

O frequente recurso ao trabalho em grupo é, igualmente, referenciado como uma estratégia de ação nos percursos curriculares alternativos, o que fez com que, em alguns casos, “*eles trabalhassem de modo a que, quem sabia mais, conseguisse também explicar um bocadinho aos outros*” (Professora C).

APOIO INDIVIDUALIZADO AOS ALUNOS

O apoio individualizado é usado como forma de incentivar os alunos e de fazer com que eles obtenham bons resultados.

Faz com que eles não digam logo à partida: “Eu não sou capaz de fazer isso porque isso é muito difícil (...). E isso foi uma estratégia que nós usámos para conseguirmos ter melhores resultados deles.

(Professora B)

EXCESSO DE RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL DO PROFESSOR

Os professores que estão inseridos nos projetos de percursos curriculares alternativos sentem que trabalham de forma isolada e atribuem essa forma de trabalhar também aos seus colegas com quem sentem haver falta de troca de experiências e de partilha de problemas individuais. O excesso de trabalho individual do professor verifica-se, igualmente, ao nível da organização do currículo e da planificação, uma vez que “*as planificações e os conteúdos é à vontade do freguês*” (Professor A), o que provoca uma falha na articulação interdisciplinar.

Cada um trabalha com a sua disciplina e cada um tenta arranjar as suas estratégias (...) seria útil (...) entre professores, falarmos, trocarmos ideias, percebermos como é que um trabalha, como é que o outro vai trabalhando. E se calhar, isso também falta nos conselhos de turma (...) Sabermos o que é que um professor faz com eles para conseguir ter melhores resultados (...) Já que as reuniões existem, não só para falarmos dos problemas da turma, mas também nos nossos próprios problemas.

(Professora B)

4 – DIFICULDADES NA AÇÃO COM TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Neste bloco pretendemos aferir as dificuldades dos professores, a dois níveis: i) as dificuldades resultantes da sua ação em turmas de percursos curriculares alternativos e ii) as dificuldades que sentiram pelo facto de estarem no início das suas carreiras. Em relação às segundas, optámos apenas por considerar as dificuldades resultantes da condição de principiantes, aquelas em que os professores, quando a elas se reportam, fazem referência a esse seu estatuto.

TABELA 6. CATEGORIA – DIFICULDADES DA AÇÃO COM TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES

ALTERNATIVOS

<p>1 – Questionamento da própria ação pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em aspetos relacionados com a comunicação com os alunos • Nas atividades a desenvolver • Em relação ao aproveitamento dos alunos
<p>2 – Dificuldades com a planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de referências • Dificuldades na adaptação do currículo regular aos currículos especiais • Na seleção dos conteúdos • Inexistência de manual de disciplina
<p>3 – Dificuldades na graduação do nível de exigência nas aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em adequar o nível das aprendizagens às capacidades dos alunos • O nível de exigência é muito baixo • As capacidades dos alunos são diferentes
<p>4 – Dificuldades no diagnóstico das características dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento das dificuldades dos alunos
<p>5 – Dificuldades relacionadas com a indisciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na comunicação com os alunos • No controlo das aulas • Em responder aos problemas de aprendizagem dos alunos • Em rentabilizar a totalidade do tempo de aula
<p>6 – Dificuldades relacionadas com as metodologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na concretização dos currículos alternativos • Na gestão da sala de aula • Dada a inexistência de recursos materiais
<p>7 – Desconhecimento da realidade dos percursos curriculares alternativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em compreender a legislação • Desconhecimento da existência de percursos curriculares alternativos
<p>8 – Dificuldades dos professores principiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre a formação inicial e a realidade • Incertezas quanto à realidade das escolas • Relação com os alunos • Horários atribuídos • Planificação • Incertezas em relação aos alunos

TABELA 6. (CONTINUAÇÃO). CATEGORIA – DIFICULDADES DA AÇÃO COM TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

9 – Necessidade de apoio por parte dos outros professores

- Falta de apoio na prática com os percursos curriculares alternativos
 - Necessidade de auxílio por parte dos professores mais antigos
 - Partilha de experiências entre colegas
 - Necessidade de feedback positivo da parte dos colegas
 - Partilha de materiais
-

QUESTIONAMENTO DA PRÓPRIA AÇÃO PEDAGÓGICA

Os professores manifestaram algumas dúvidas quanto à sua própria ação, que vão desde aspetos relacionados com a comunicação, até ao aproveitamento dos alunos, passando pelas dúvidas em relação às atividades a desenvolver nestes cursos.

*Porque nós estamo-nos sempre a questionar. Será que isto é o correto?
Será que não é?*

(Professora B)

DIFICULDADES COM A PLANIFICAÇÃO

Os entrevistados manifestaram algumas preocupações com o facto de, ao contrário do que acontece para as turmas de currículos normais, não terem qualquer tipo de suporte para a realização de planificações. Esse fator fez, na maioria dos casos, com que os professores considerem que partiram do vazio em relação às planificações para as turmas de percursos curriculares alternativos. As dificuldades passam pelas dúvidas que os professores têm na adaptação do currículo regular a um currículo alternativo e pela seleção de conteúdos a explorar. A ausência de manuais de disciplina intensifica o sentimento de começo a partir “do zero” (Professora E).

[é difícil] tentar encaixar aquilo que é um currículo normal e tentar encaixá-lo num currículo especial para dar a estes miúdos.

(Professor A)

Não está pré-definido uma planificação dentro dos conteúdos que tínhamos que dar na disciplina.

(Professora B)

DIFICULDADES NA GRADUAÇÃO DO NÍVEL DE EXIGÊNCIA NAS APRENDIZAGENS

Os entrevistados revelaram dificuldades em lidar com as diferentes capacidades dos alunos que integram as turmas de percursos curriculares alternativos. Revelaram que baixam o nível das exigências, no sentido de adequar as aprendizagens às capacidades dos alunos.

E então, isso também é um bocadinho difícil de conciliar porque não queremos desmotivar aqueles que sabem mais mas também não queremos desmotivar aqueles que não conseguem atingir tão facilmente os conteúdos.

(Professora C)

E então isso começa a desiludir porque não... afinal estamos a baixar tanto e depois eles não conseguem lá chegar... ainda temos que baixar mais.

(Professora B)

DIFICULDADES NO DIAGNÓSTICO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

Mais de metade dos professores fez referência às dificuldades que sentem no diagnóstico das capacidades dos alunos e nas dificuldades que justificaram a sua integração nas turmas de percursos curriculares alternativos.

Porque é que eles estão inseridos nos currículos? (...) A única coisa que nós sabemos é que eles têm problemas de aprendizagem. (...) não sabes qual é que é... as dificuldades que eles têm.

(Professor A)

DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INDISCIPLINA

Apenas um dos docentes interrogados não manifestou sentir dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, embora, também ele tenha referido que uma das características da generalidade dos alunos das turmas de pca é a indisciplina. Os professores manifestaram dificuldades a nível do controlo da sala de aula, que se repercutem em complicações na resposta às dificuldades de aprendizagem, na rentabilização do tempo de aula e na própria comunicação com os alunos.

Agora tive três aulas, por exemplo, em cada aula, tive que pôr um na rua. (...) Ali... consegues ter ali 20 minutos. Mais do que isso é complicado. É complicado. Mesmo...

(Professor H)

DIFICULDADES RELACIONADAS COM AS METODOLOGIAS

Também nas metodologias de sala de aula, os professores revelaram dificuldades. Essas dificuldades começam, desde logo, no conceito de percursos curriculares alternativos e na forma como devem ser concretizados, dada a inexistência de materiais pedagógicos que suportem a lecionação dos conteúdos. Também a gestão das aulas se revela como uma dificuldade para os professores no contexto de percursos curriculares alternativos.

Será que é desta forma que eu os devo dar?” [os conteúdos]

(Professora B)

E essa gestão é muito mais difícil nessas turmas, do que nas outras e requer muito mais sensibilidade para percebermos o que é que, naquele momento, o que é que eles precisam mais.

(Professor H)

DESCONHECIMENTO DA REALIDADE DOS PCA

A dificuldade que poderá estar na origem das restantes é o facto de os professores (sete) não terem tido qualquer tipo de contacto com os percursos curriculares alternativos ou com o seu próprio conceito antes de integrarem esses projetos. Essas dificuldades passam, igualmente pelo facto de, em termos de legislação, os professores considerarem que “aquilo é um bocado complicado” (Professor A).

Realmente, eu quando cheguei aqui e me deparei com uma turma de PCA eu não sabia o que era.

(Professora F)

DIFICULDADES DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Os entrevistados atribuem, de forma explícita, o facto de serem principiantes a algumas das suas dificuldades. Começando pela contingência de, muitas vezes, ser dada

preferência de escolha de horários aos professores mais velhos, e, consequentemente serem atribuídos aos professores principiantes horários dos quais constam as turmas com percursos curriculares alternativos e outros tipos de cursos com características similares. As dificuldades que os professores atribuem à sua inexperiência passam pela planificação, relação com os alunos, incertezas em relação aos alunos e às diferenças entre a formação que tiveram e a realidade que encontram na escola.

Eu tive mesmo que pensar para um ano letivo inteiro. Não era só para um mês ou para dois, como eu estava habituada. Para um ano letivo inteiro (...) Não tinha uma planificação, o que, na prática pedagógica, no estágio, tinha direito a planificação, tinha direito a tudo.

(Professora E)

Acredito que haja muito mais formas de agir e foi mesmo o meu primeiro ano e vim um bocadinho na expectativa, também... eles estavam na expectativa para saber quem eu era e vice-versa.

(Professora G)

NECESSIDADE DE APOIO POR PARTE DOS OUTROS PROFESSORES

Todos os professores manifestaram a necessidade de ter apoio no início da sua atividade como docentes. Um deles, embora não especifique bem da parte de quem, salienta a necessidade que sentiu de ter acompanhamento na sua prática quando se iniciou nos percursos curriculares alternativos.

Nem que seja, no princípio do ano, uma preparação para sabermos, de facto, quais são as turmas de currículos que nós temos e quais são, de facto, os problemas que eles têm e metodologias que se possam utilizar (...)

(Professor A)

As declarações dos restantes, para além da necessidade de “*ter um feedback melhor*” (professor H) das suas práticas por parte dos colegas, vão no sentido de reclamar a partilha de experiências e materiais com os seus pares e auxílio por parte dos colegas mais experientes.

E a minha sorte foi que dei aulas com o Francisco (...) Porque se eu tivesse encarado a turma sozinha, nem sequer sabia o que é que eu havia de fazer.

(Professora D)

5 – FORMAÇÃO INICIAL COMO PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA EM PCA

À exceção de um professor, quando incitados a pronunciarem-se sobre os contributos das suas formações iniciais para a prática no contexto dos percursos curriculares alternativos, todos os outros encontraram alguns aspetos que reconheceram ter adotado. A formação inicial acabou por ser útil, em alguns casos, de uma forma geral, mas também a nível de algumas disciplinas em especial e, apenas para uma professora, também a nível do estágio.

TABELA 7. CATEGORIA - FORMAÇÃO INICIAL COMO PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA EM PCA

<p>1 - Contributo da formação inicial, em geral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desnecessidade de conteúdos da formação inicial relacionados com os percursos curriculares alternativos • Contributo de todas as disciplinas e de todos os professores
<p>2 - Contributo de algumas disciplinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contributo da disciplina de Psicologia no âmbito das emoções • Contributo da disciplina de Teoria Curricular no âmbito da diferenciação pedagógica • Contributo da disciplina Necessidades Educativas Especiais no âmbito da prática com alunos com dificuldades de aprendizagem • Contributo das disciplinas de pedagogia no âmbito da preparação para a ação com todo o tipo de alunos • Contributo das disciplinas de didática no âmbito da atuação em sala de aula
<p>3 - Contributo do estágio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estágio em turmas de currículo funcional • Estágio em turma com alunos com necessidades educativas • Contributo dos professores cooperantes • Preparação de aulas para turmas com características dos percursos curriculares alternativos

CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO INICIAL, EM GERAL

Um dos professores entrevistados afirma não ser necessária qualquer preparação a nível da formação inicial para a prática em contexto de pca. Esse professor, como já

referimos, afirma que, apenas na altura da entrada dos professores neste tipo de projetos, seria necessário algum acompanhamento da sua prática.

Duas professoras entrevistadas referem que, para a sua prática com turmas de percursos curriculares alternativos, acabaram por aproveitar “*um bocadinho de todas [as disciplinas] e um bocadinho de todos os professores*” (Professora G).

CONTRIBUTO DE ALGUMAS DISCIPLINAS

As disciplinas da formação inicial forneceram aos professores as seguintes ferramentas que se tornaram úteis para a prática no contexto de percursos curriculares alternativos: i) a disciplina de Psicologia, a nível das emoções e dos sentimentos;

Mas tinha uma disciplina que era psicologia e, muitas das vezes, eu agarrei-me às coisas, (...) que tive na cadeira de psicologia para conseguir trabalhar com estes miúdos. Porque nós aprendemos como lidar com sentimentos e essas coisas e, se calhar, isso ajudou-me no currículo alternativo.

(Professora B)

ii) A disciplina de Teoria Curricular, a nível da diferenciação pedagógica;

(...) a única coisa que se pudesse adaptar aos currículos foi isso: a diferenciação pedagógica, em teoria curricular.

(Professora C)

iii) A disciplina de Necessidades Educativas Especiais, no âmbito da prática com alunos com dificuldades de aprendizagem;

Eu tive necessidades educativas especiais como disciplina. Acho que ajudou, também. (...) Já tinha a ideia do é que era um aluno com necessidades educativas especiais (...) Como é que preparamos atividades para um aluno que tem necessidades educativas especiais. Como é que lidamos com alunos desse tipo. Podia não ter essa disciplina e não saber o que é um aluno com necessidades educativas especiais (...) temos as pedagógicas que isso é um mundo à parte e trabalhávamos para todo o tipo de alunos.

(Professora E)

iv) As disciplinas de pedagogias, no âmbito da preparação para a ação com todo o tipo de alunos;

Tivemos mais foi numa disciplina que é a pedagogia musical em que falámos muito de multiculturalidade e aqui acontece (...) Uma disciplina que eu acho que lá ajudou muito, aqui mais nestas competências instrumentais.

(Professor H)

v) As disciplinas de didática, no âmbito da atuação em sala de aula.

Tivemos as cadeiras de didáticas, no caso da didática do Inglês e da didática do Português, mas principalmente a nível da didática do Inglês, a professora exigia-nos coisas muito práticas, mesmo de atuação em sala de aula e não tanto de teoria de didática e nesse sentido, por vezes, é fácil lembrar-me: olha, realmente lembro-me que falámos disto, que surgiu esta hipótese (...) tento, por vezes, também lembrar-me do que é que trabalhámos nessas aulas para transpor agora para as turmas, para atuar com as turmas.

(Professora F)

CONTRIBUTO DO ESTÁGIO

Apenas uma professora relatou ter estagiado em algumas turmas de currículo funcional⁹ e noutras onde estavam alunos com necessidades educativas, com características que ela acaba por atribuir, também, aos alunos dos percursos curriculares alternativos. Nesse contexto, revelaram-se importantes os contributos, por um lado, dos professores que eram os titulares das turmas onde estagiou e, por outro, da preparação de aulas para essas turmas, que, como referimos, tinham características equiparáveis às das de pca.

E eu tinha algumas turmas que eram de currículo funcional (...) eram turmas pequeninas com alunas que tinham necessidades educativas (...) [fez aprendizagens úteis para a prática em pca] Mais com os professores que eram os titulares da turma. (...) E conhecendo esse tipo de alunos e preparar

⁹ Têm como objetivo integrar/incluir crianças e jovens portadores de deficiência intelectual acentuada nas classes regulares.

diferentes tipos de atividades para esse tipo de alunos, claro que ajudou aqui o trabalho com o pca.

(Professora E)

6 – CRÍTICAS À FORMAÇÃO INICIAL

Neste bloco apresentaremos a postura dos entrevistados em relação à sua formação inicial, tendo como referência as suas práticas com turmas de pca. Os professores apontaram alguns defeitos e fizeram algumas propostas de reformulação dos currículos e dos próprios cursos de formação inicial.

TABELA 8. CATEGORIA - CRÍTICAS À FORMAÇÃO INICIAL

1 - Inexistência de formação específica para a ação em percursos curriculares alternativos <ul style="list-style-type: none">• Formação apenas para o currículo regular• Desconhecimento dos percursos curriculares alternativos na formação inicial• Má preparação para a prática em percursos curriculares alternativos
2 - Inexistência de prática pedagógica relacionada com percursos curriculares alternativos <ul style="list-style-type: none">• Pouca formação prática na formação inicial• Estágio diferente da realidade
3 - Insuficiências da formação inicial <ul style="list-style-type: none">• Insuficiências no âmbito da planificação• Insuficiências no âmbito das metodologias• Insuficiências no âmbito do ensino especial
4 - Desfasamento com a realidade <ul style="list-style-type: none">• Não aplicação das teorias curriculares na prática pedagógica• Aquisição de aprendizagens alheias à realidade• Desconhecimento da parte da instituição da realidade dos pca• A formação inicial não prepara os professores para a prática pedagógica• A formação inicial é muito superficial
5 - Propostas de reformulação <ul style="list-style-type: none">• Na preparação para a ação em pca, cef¹⁰ e efa¹¹• Adaptação da formação inicial à realidade• Existência de mais formação para os percursos curriculares alternativos• Inclusão de tudo o que se passa nas escolas• Promoção de experiências com percursos curriculares alternativos na prática pedagógica• Inexistência de conteúdos desinteressantes para a vida profissional• Formação para todos os níveis de ensino• Inclusão de conteúdos relacionados com pca nas disciplinas de pedagogia• Inclusão de conteúdos relacionados com as características dos alunos dos percursos curriculares alternativos e formas de trabalhar com eles.• Inclusão de disciplinas anuais dedicadas à educação especial

¹⁰ Cursos de Educação e Formação

¹¹ Cursos de Educação e formação para adultos

INEXISTÊNCIA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A AÇÃO EM PCA

Os sujeitos entrevistados contam que a formação inicial não lhes deu *“muita bagagem para trabalhar com estas turmas”* (Professora F) porque os formou apenas no sentido da ação com currículos regulares. Os professores consideram que, ao acabarem os seus cursos, desconheciam a existência de percursos curriculares alternativos, sendo que, em alguns casos, os professores acabam por adaptar à sua ação nos pca, alguma parte da formação que tiveram direcionada ao ensino no currículo regular.

“Aprendemos muito bem como trabalhar com aqueles miúdos [dos currículos regulares], mas noutros ambientes escolares, será muito diferente.

(Professora G)

Nunca houve nenhum professor que nos explicasse, que nos ajudasse nesse sentido.

(Professora D)

INEXISTÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA RELACIONADA COM PCA

Também na prática pedagógica, os professores lamentam a inexistência de experiências relacionadas com os currículos alternativos, revelando que, de uma forma geral, *“a formação prática é pouca”* (Professora C) e que *“o estágio foi em turmas boas, portavam-se bem”* (Professora D). Por este motivo a formação inicial é considerada como sendo desligada da realidade que os professores encontraram nas escolas.

INSUFICIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Os professores encontram algumas carências na formação. No âmbito da planificação, referiram que *“em vez de estarmos a fazer, só a trabalhar na vista do ensino regular, se calhar, porque não preparar aulas como se fosse para um pca?”* (Professora C). Também ao nível das metodologias e do ensino especial, os professores encontraram insuficiências na formação inicial.

Depois, as metodologias que tu podes utilizar. Nós temos os nomes iniciais, não é? Aquelas metodologias todas. Mas, depois, como é que se aplica, na prática? (...) A minha área não era específica para ensino especial, por exemplo, que é onde estes miúdos se aproximam.

(Professor A)

DESFASAMENTO COM A REALIDADE

O desfasamento da formação inicial em relação à realidade das escolas vai, segundo os entrevistados, para além da ausência de conteúdos relacionados com os pca. Os professores reclamam o facto de “*nem sequer ensinarem a dar aulas e como sentar uma turma e isso*” (Professora D). Os professores dizem que a formação é superficial em relação à realidade e “*muito ténue no sentido em que é tudo... dá-nos um panorama muito igual*” (Professora F). Desde logo, no que diz respeito à aplicação das teorias adquiridas ao longo da formação.

Quer dizer, aprenderes o que é um currículo, mas depois, não o aplicas, na prática (...) Tens a base, sim senhor, tens uma forma, mas, depois, como é que aquilo se vai transferir para o teu dia-a-dia?

(Professor A)

Os professores acusam a formação inicial de lhes dar formação desnecessária e desenquadrada com a realidade.

Nós aprendemos outras coisas totalmente diferentes daquilo que vamos lecionar.

(Professora B)

As próprias instituições de formação parecem ser alheias à existência de percursos alternativos ao ensino regular.

Até muitas das vezes, eu depois fui à faculdade e eu falei nisso à minha orientadora de estágio e ela própria não sabia o que era um pca. Ficou a olhar para mim e a dizer o que é um pca? Ela própria não sabia. Nunca tinha visto uma turma pca. Há alguns alunos com dificuldades integrados noutras turmas e com... um aluno com dificuldades. Agora, pca, ela nunca esteve em nenhuma escola que tivesse.

(Professora B)

PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO

Para se adaptar à realidade, a formação inicial necessita, aos olhos dos professores recém-formados, de alterações, no sentido de a enquadrar, “*desde o primeiro ciclo até ao ensino de adultos*”, com os percursos alternativos ao ensino regular. Os professores consideram que devia ser dada mais formação aos professores nesse sentido e aumentado o tempo dedicado à educação especial.

Não só a nível dos currículos, mas hoje em dia, nós temos muitas, digamos, vertentes do ensino. Temos pca, os cef, os efa e nós não somos, não temos qualquer tipo de formação.

(Professora C)

Se calhar mais formação para este tipo de situações. Se calhar, fazia falta alguma disciplina.

(Professora D)

A formação inicial deveria ser um espelho da realidade, incluindo “*tudo o que se passa nas escolas*” (professora B) e promovendo experiências com pca na prática pedagógica.

As disciplinas de pedagogia deveriam incluir conteúdos relacionados com os percursos curriculares alternativos e com as características dos alunos que os integram, bem como as metodologias para trabalhar com eles.

Na parte de pedagogia musical, devia-se focar os currículos alternativos, em determinada altura. “Atenção que existem currículos alternativos. Geralmente são miúdos com muitas dificuldades cognitivas na aprendizagem. Temos de fazer atividades assim, assado. Explore mais estes instrumentos. Não vão por ali.”

(Professor H)

Os professores criticam ainda a existência de conteúdos abordados na formação inicial que são desnecessários à prática nas escolas.

Não estarmos a dar coisas e a falarmos de coisas que não nos interessa depois para a vida profissional.

(Professora B)

7 – NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

As ofertas de formação contínua no âmbito dos pca “*são poucas*” (Professora B), mas, partindo das próprias necessidades, os professores idealizaram algumas propostas e referiram que frequentariam formação nessa área, caso tivessem oportunidade.

Os indivíduos entrevistados no presente estudo denunciaram necessidades de formação a nível da sua atuação e desempenho na prática com turmas de currículos alternativo, de práticas que melhorem a concretização dos percursos curriculares alternativos e a nível das metodologias de sala de aula nesse contexto.

TABELA 9. CATEGORIA - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DOS PCA

1 – Necessidades a nível da atuação <ul style="list-style-type: none">• Formação a nível do ensino especial• Existência de modelos de formação de acompanhamento da prática dos professores dos percursos curriculares alternativos• Formação que permitisse melhorar a prática nos percursos curriculares alternativos• Existência de pouca oferta de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos• Formação que esclarecesse o conceito de percursos curriculares alternativos• Papel de alunos e professores
2 – Necessidades a nível da concretização de currículos alternativos <ul style="list-style-type: none">• Adaptação do currículo regular aos currículos alternativos• Gestão de sala de aula• Formação de carácter prático• Avaliação
3 – Necessidades a nível das metodologias <ul style="list-style-type: none">• Atualização e aprofundamento de métodos• Relação pedagógica• Preparação das atividades a desenvolver• Preparação de atividades que motivem os alunos• Diversificação de estratégias• Promoção de reflexões acerca das estratégias desenvolvidas

NECESSIDADES A NÍVEL DA ATUAÇÃO

Os entrevistados sentem necessidade de aprofundar o conceito de percursos curriculares alternativos e serem esclarecidos acerca das formas de avaliar nesse contexto e dos papéis de alunos e professores, afirmando que gostariam de frequentar uma formação que respondesse às seguintes questões:

Como é que é a avaliação

(Professora E)

O que é um percurso curricular alternativo? (...) O que é que se espera de nós, professores? O que é que se espera dos alunos?

(Professora C)

“Apesar de não serem do ensino especial”, aos alunos dos pca, são atribuídas características que fazem com que os professores reclamem mais formação nesse sentido.

São, igualmente, sentidas necessidades de formação que permitam melhorar o desempenho dos professores no contexto dos percursos curriculares alternativos. Nomeadamente modelos de formação que acompanhassem os docentes na sua prática.

Eu acho que seria mais útil quando estamos integrados nisso, depois, houvesse (...) ali um acompanhamento de formação para poderes lidar com esses miúdos.

(Professor A)

NECESSIDADES A NÍVEL DA CONCRETIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ALTERNATIVOS

Os professores revelaram sentir necessidade de ter um modelo de formação de carácter prático que lhes permitisse criar referências de atuação no contexto de pca.

Depois, que tivesse, também uma parte mais prática. Exemplo de uma aula de pca ou de materiais construídos, especificamente para o pca, por exemplo.

(Professora C)

A adaptação dos currículos do Ensino Básico às turmas de pca constituem um terreno onde os professores gostariam de incrementar as suas competências *“para se poder encaixar aquilo que é a modificação do currículo que existe”* (Professor A)

A nível da concretização dos currículos, os professores manifestaram interesse em frequentar formações no âmbito da gestão de sala de aula

Eu já pensei muitas vezes procurar e já procurei algumas instituições para (...) ter alguma formação em como lidar e como gerir a sala de aula, em pca, um currículo alternativo.

(Professora B)

NECESSIDADES A NÍVEL DAS METODOLOGIAS

Os professores manifestaram interesse em atualizar e aprofundar os seus métodos, e ter formação que focasse a relação com os alunos das turmas de pca.

Eu acho que era necessário um aprofundamento de métodos (...) uma atualização de metodologias, se calhar, era interessante (...) para lidar com estes miúdos, se calhar, devia haver um bocadinho mais de formação e informação.

(Professor A)

Às vezes a maneira como lidar com eles e com certas situações (...) Com o controlo dos alunos.

(Professora D)

As necessidades de formação são, igualmente, focadas ao nível das atividades a desenvolver em sala de aula, de forma geral e, especificamente, a nível da sua diversificação e que dissesse aos professores “*como cativar, como motivar*” (Professor F) os alunos.

Como é que preparamos atividades para este tipo de miúdos?

(Professora E)

Os professores manifestaram ainda interesse em ser estimulados no sentido de refletirem sobre as suas próprias práticas.

Que me levasse também a pensar sobre aquilo que eu faço e a refletir se tomo as melhores opções ou não para com as turmas.

(Professora F)

8 – BENEFÍCIOS PARA O PROFESSOR DA PRÁTICA EM TURMAS DE PCA

Apesar das dificuldades reveladas, os professores encontraram algumas vantagens na prática em contexto de percursos curriculares alternativos.

Duas das vantagens são intrínsecas dos professores e prendem-se com o prazer em agir com turmas de percursos curriculares alternativos e com a evolução na prática a partir da experiência. Há, igualmente, vantagens que se relacionam com os alunos e que têm a ver com os seus desempenhos, comportamentos e com uma evolução a nível da atitude perante a escola, em geral, e os currículos alternativos, em particular. Uma outra vantagem está relacionada com as características das turmas de percursos curriculares alternativos que têm menor número de alunos. Esse é um fator que os professores valorizam na sua experiência com estes cursos. Os professores encontram ainda vantagens na diversidade de materiais disponíveis para a sua prática nessas turmas.

*TABELA 10. CATEGORIA - BENEFÍCIOS PARA O PROFESSOR DA PRÁTICA
EM TURMAS DE PCA*

1 - Ausência de dificuldades <ul style="list-style-type: none">• Ausência de dificuldades dadas as características da disciplina• Ausência de dificuldades na prática
2 - Desempenho dos alunos <ul style="list-style-type: none">• Facilidade de utilização de computadores na disciplina de informática• Perceção de aprendizagens feitas pelos alunos• Bons resultados• Bom desempenho em relação às turmas de currículo regular• Superação das dificuldades iniciais
3 - Evoluções na atitude dos alunos <ul style="list-style-type: none">• Maior interesse• Mais competências• Melhor relação com os professores• Menos problemas de comportamento
4 - Melhoria da prática por parte do professor a partir da experiência <ul style="list-style-type: none">• Melhor conhecimento dos alunos• Melhoria após o primeiro ano de serviço• Melhoria a nível das decisões acerca das matérias a lecionar• Melhoria a partir da reflexão sobre a própria prática

TABELA 10 (CONTINUAÇÃO). CATEGORIA - BENEFÍCIOS PARA O PROFESSOR DA PRÁTICA

EM TURMAS DE PCA

<p>5 - Comportamento adequado dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhor comportamento em algumas turmas • Melhor comportamento em algumas disciplinas
<p>6 - Maior facilidade no apoio individualizado dado o reduzido número de alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais apoio individualizado do que nas turmas do ensino regular • Maior atenção ao desempenho dos alunos • Maior facilidade em esclarecer dúvidas • Melhor relação com os alunos • Maior facilidade nos exercícios práticos • Apoio a todos os alunos
<p>7 - Diversidade de recursos existentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existência de bons manuais • Existência de recursos informáticos • Facilidade em encontrar materiais adequados
<p>8 – Prazer na prática com percursos curriculares alternativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação positiva do professor • Agrado dos professores em agir com turmas de percursos curriculares alternativos

AUSÊNCIA DE DIFICULDADES

Um dos professores afirma não ter sentido dificuldades na prática com percursos curriculares alternativos, dadas as características da disciplina que leciona, que é do agrado dos alunos.

Sinceramente, eu não tive muita dificuldade em dar a estes miúdos, por causa da disciplina que eu dou (...) Não sinto dificuldade em dar currículos alternativos (...) Não é, propriamente, na prática (...) Porque aí, não tenho tido dificuldade e já tenho currículos há 3 anos (...) Não há assim, dificuldades nesse aspeto.

(Professor A)

DESEMPENHO DOS ALUNOS

Um dos professores afirma que os alunos “*têm contacto com computador e sabem utilizar*” (Professor A) o que melhora os seus desempenhos na disciplina de Informática.

É, igualmente referida pelos entrevistados a satisfação na constatação de que os alunos aprendem as matérias lecionadas, o que os leva à obtenção de “*bons resultados (...) melhor até do que os alunos que eu tenho no ensino regular*” (Professora E).

Outro dos fatores positivos em relação ao desempenho dos alunos prende-se com a superação das dificuldades iniciais.

Espera lá então mas eles têm dificuldades de aprendizagem mas até conseguem.

(Professora F)

EVOLUÇÕES NA ATITUDE DOS ALUNOS

Os alunos evidenciam, igualmente, evoluções na atitude perante a escola. À medida que o tempo vai passando, os alunos revelam melhorias em relação: i) ao interesse e gosto demonstrados pelas disciplinas; ii) à aquisição de competências; iii) na relação com os professores e iv) no comportamento.

Chegaram ao meio do ano e conseguimos que eles se interessassem pela disciplina e aprendessem alguma coisa (...) em termos de geometria, nós víamos um aluno que não sabia sequer mexer com o compasso e chegar a meio do ano e saber fazer os exercícios com o compasso, é muito gratificante conseguirmos

(Professora B)

E quando eles já nos começam a conhecer e a ganhar segurança, permitem-nos explora mais o lado deles que está, ainda por ser descoberto

(Professora G)

Na primeira semana e na segunda houve sempre mais.” [problemas de comportamento

(Professor H)

MELHORIA DA PRÁTICA POR PARTE DO PROFESSOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Os professores confessam sentir evoluções na sua forma de atuar, à medida que vão tendo mais experiência. Essas evoluções ocorrem a nível do conhecimento dos alunos e

das decisões acerca das matérias a lecionar e acontecem, normalmente, após o primeiro ano de experiência e a partir de reflexões que vão fazendo sobre a sua prática.

E conseguimos trabalhar com eles porque vamos conhecendo os alunos ao longo do ano e já sabemos aquilo que eles são capazes ou não de fazer

(Professora B)

E sim, estava mais preparada...” [depois do primeiro ano]

(Professora D)

(...) no final dos 4 meses, eu já sabia quando é que poderia começar a dar alguma matéria nova, quando é que poderia: “não, hoje vamos fazer uma coisa mais lúdica e mais, trabalhando os aspetos que tivemos a trabalhar nas últimas aulas”.

(Professora G)

“Aquilo que estou a fazer foi aquilo que consegui observar (...) Da minha própria prática.”

(Professor H)

COMPORTAMENTO ADEQUADO DOS ALUNOS

Dois dos professores referem que não têm problemas de índole disciplinar com os seus alunos de percursos curriculares alternativos. Uma professora atribui esse facto à “*sorte de estar com aquela turma, que era uma turma calma*” (Professora C), e o outro refere que, mesmo os alunos indisciplinados nas outras disciplinas, não lhe causam situações de indisciplina.

Não tenho problemas daqueles... de comportamento ali, ou de falta de respeito para comigo. Mesmo com os alunos que nas outras disciplinas estão sempre na rua (...) mas é das turmas até de melhor comportamento

(Professor H)

MAIOR FACILIDADE NO APOIO INDIVIDUALIZADO DADO O REDUZIDO NÚMERO DE ALUNOS

Uma vez que, quando comparadas com as turmas de currículos regulares, as turmas de pca são constituídas por menos alunos, o apoio individualizado é mais fácil para os professores nestas turmas.

Os professores acusam maior disponibilidade para “*auxiliar todos os alunos*” (Professora B), dar atenção ao seu desempenho e esclarecer as suas dúvidas.

Mas naquelas turmas estamos mais atentos porque são poucos alunos.

(Professora B)

Também conseguimos aprofundar melhor com eles, esclarecer melhor as dúvidas, chegar mais perto deles.

(Professora F)

Também na concretização de atividades práticas, o reduzido número de alunos nas turmas de percursos curriculares alternativos são um fator facilitador para o professor.

E, se calhar, assim funcionava melhor com todas, só que é complicado. Com os instrumentos e com turmas com 27 miúdos numa sala de aula, onde mal cabiam as cadeiras. Tenho 15, agora (...) Por isso é que funcionam muito bem as aulas instrumentais.

(Professor H)

A relação pedagógica é mencionada como um fator onde se verificam melhorias na prática com turmas reduzidas.

E acho que o facto de serem turmas mais pequenas e de conseguirmos ter uma maior proximidade com eles, também nos leva a que consigamos ser mais amigos, ou ser amigos muitas vezes de sermos ali os confidentes ou mantermos uma relação pedagógica mais próxima com eles.

(Professora F)

DIVERSIDADE DOS RECURSOS EXISTENTES

Uma das professoras fez referência à facilidade que tem em encontrar materiais adequados ao seu trabalho, nas suas aulas com turmas de percursos curriculares alternativos. Os recursos informáticos e os manuais são mencionados como facilitadores da ação dos professores.

Porque a nível de materiais, hoje em dia, os manuais e tudo isso dão-nos uma base importante de trabalho, a nível de informática e tudo e mesmo a internet oferece-nos muitos recursos portanto é sempre mais fácil, digamos assim, encontrar materiais que se adequem.

(Professora F)

PRAZER NA PRÁTICA COM PCA

O trabalho nas turmas de percursos curriculares alternativos, foi gratificante para metade dos professores que entrevistámos e a autoavaliação que fazem das suas práticas é, por isso, positiva.

Eu gosto muito de trabalhar com estes alunos do pca (...) Eu considero bastante positiva.” [a sua própria ação nos pca]

(Professora E)

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. DIFICULDADES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES INICIANTES NOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Neste capítulo iremos interpretar os resultados obtidos relacioná-los com o suporte teórico sobre a carreira dos professores e sobre os percursos curriculares alternativos e salientar possíveis desvios ou condicionalismos que possam ser relevantes para a resposta às questões que nos propusemos estudar. Faremos algumas considerações que pretendemos que funcionem como possíveis contributos, quer para os professores, quer para as instituições de formação inicial, no sentido de melhorar o que for possível ser melhorado, em relação ao trabalho dos professores com percursos curriculares alternativos.

Para responder à necessidade de averiguar as dificuldades que os professores encontram na sua prática com turmas de percursos curriculares alternativos e a forma como as superam, optámos por incidir a nossa análise no cruzamento do que eles dizem quando falam das suas dificuldades e quando falam das suas práticas pedagógicas e de gestão curricular nessas turmas. Para o mesmo efeito, tomámos ainda em conta as suas declarações no âmbito das características dos alunos.

No que diz respeito ao contributo que pretendemos dar para que a formação, em especial a formação inicial, possam ter um papel importante na superação das dificuldades por parte dos professores em relação aos percursos curriculares alternativos, apresentaremos as nossas conclusões a partir das críticas e propostas que os professores fizeram e tiraremos, igualmente, as nossas próprias conclusões.

Este cruzamento de informação será um exercício interpretativo, elaborado a partir da análise dos discursos dos professores principiantes inquiridos e que pretende, sobretudo, ligar as questões levantadas em relação às suas dificuldades e os relatos das suas práticas, de forma a encontrar sugestões para as soluções dos seus problemas.

Embora haja semelhanças apontadas, especialmente por uma professora, em aspetos como os conteúdos lecionados, estratégias desenvolvidas, competências essenciais e parâmetros de avaliação, foi fácil para os docentes que entrevistámos encontrar diferenças entre os percursos curriculares alternativos e o ensino regular, no que às suas práticas pedagógicas diz respeito. Estas diferenças dever-se-ão às

dificuldades que os professores encontram nos percursos curriculares alternativos (determinadas, sobretudo, pelas características dos alunos e pela gestão dos currículos nacionais em função dos percursos curriculares alternativos) e à consequente necessidade que tiveram de as superar.

Apresentaremos, de seguida, uma tabela que resume as relações que estabelecemos entre o que dizem os autores em relação às dificuldades sentidas pelos professores principiantes e o que dizem os professores quando se referem a essas dificuldades e às suas práticas. Servirá a mesma para mostrar, de forma simplificada, as possíveis relações que se poderão verificar nos diferentes dados recolhidos e encontrar possíveis pistas para a superação das dificuldades sentidas pelos professores na atuação em turmas de pca, que, lembramos, estiveram na origem do problema definido para o nosso estudo. Este exercício precederá uma análise mais detalhada à relação entre os discursos dos professores e alguns dos dados que recolhemos.

TABELA 11. DIFICULDADES E PRÁTICAS CURRICULARES DOS ENTREVISTADOS NA AÇÃO COM OS PCA

O QUE DIZEM OS AUTORES	DIFICULDADES DOS ENTREVISTADOS	PRÁTICAS DOS ENTREVISTADOS
Dificuldades em controlar as turmas em termos de disciplina;	Dificuldades relacionadas com a indisciplina; Dificuldades na relação com os alunos;	Adoção de estratégias adaptadas aos interesses dos alunos; Promoção de uma relação mais próxima com os alunos; Diversificação das estratégias; Reforço da autoestima dos alunos;
Dificuldades em motivar os alunos;	Falta de empenho e motivação nas atividades escolares por parte dos alunos;	Adoção de metodologias adaptadas às capacidades e interesses dos alunos; Reforço da autoestima dos alunos; Diversificação de estratégias; Adoção de estratégias de ordem prática; Apoio individualizado aos alunos; Seleção de conteúdos acessíveis às capacidades dos alunos;
Dificuldades em lidar com diferentes ritmos de aprendizagem; Trabalho com alunos com ritmos de aprendizagem mais baixos;	Dificuldades na planificação (seleção de conteúdos); Dificuldades na graduação do nível de exigência das aprendizagens (diferentes capacidades dos alunos);	Utilização de materiais alternativos aos manuais de disciplina; Adoção de metodologias mais adequadas às capacidades dos alunos; Apoio individualizado aos alunos; Diferenciação pedagógica;

**TABELA 11. (CONTINUAÇÃO). DIFICULDADES E PRÁTICAS CURRICULARES DOS ENTREVISTADOS
NA AÇÃO COM OS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

O QUE DIZEM OS AUTORES	DIFICULDADES DOS ENTREVISTADOS	PRÁTICAS DOS ENTREVISTADOS
Dificuldades em organizar as aulas;	Dificuldades com a planificação;	Adaptação da planificação às características dos alunos; Excesso de responsabilidade individual do professor (os professores trabalham isoladamente);
Dificuldades em avaliar os alunos e os seus progressos;	Dificuldades na avaliação;	Adoção dos mesmos parâmetros de avaliação do ensino regular; Menor exigência na avaliação; Maior incidência no processo em detrimento dos resultados; Nivelamento das exigências em função das capacidades dos alunos;
Dificuldades em programar esquemas de trabalho;	Dificuldades relacionadas com as metodologias (concretização dos currículos alternativos); Dificuldades na gestão das aulas;	Partilha de experiências entre colegas; Adoção de metodologias semelhantes às do ensino regular; Utilização de materiais alternativos ao manual de disciplina;
Crises de identidade;	Questionamento da própria ação pedagógica;	Partilha de experiências entre colegas;
Insucesso dos alunos;	Dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos;	Pouca autonomia concedida aos alunos na realização das tarefas; Apoio individualizado aos alunos; Gestão flexível dos currículos; Diminuição do nível de exigência dos objetivos; Menor exigência na avaliação; Opção por atividades em que os alunos sejam competentes; Recurso a uma comunicação mais detalhada; Recurso mais frequente à língua portuguesa nas disciplinas de línguas estrangeiras; Gestão das aprendizagens a realizar pelos alunos (desprendimento das metas nacionais); Recurso a trabalhos de grupo;

**TABELA 11. (CONTINUAÇÃO). DIFICULDADES E PRÁTICAS CURRICULARES DOS ENTREVISTADOS
NA AÇÃO COM OS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

O QUE DIZEM OS AUTORES	DIFICULDADES DOS ENTREVISTADOS	PRÁTICAS DOS ENTREVISTADOS
Atribuição de turmas problemáticas ou menos capazes, ou disciplinas para as quais os professores não foram preparados;	Atribuição dos últimos horários dos quais, algumas vezes, fazem parte turmas de percursos curriculares alternativos;	Fator não controlável pelos professores;
Choque com a realidade;	Diferenças entre a formação inicial e a realidade; Desconhecimento da realidade dos pca ao longo da formação inicial; Incertezas quanto à realidade escolar;	Troca de experiências com os outros professores (com mais ou menos experiência);
Os professores tentam, de forma isolada, solucionar os seus problemas;	Excesso de responsabilidade individual do professor; Necessidade de apoio por parte dos outros professores (mais ou menos experientes);	Isolamento na organização do currículo e na planificação;

Muitas vezes, os professores em início de carreira, quando chegam às escolas, são confrontados com horários onde constam turmas problemáticas, como são as turmas de currículos alternativos. Essa dificuldade é enumerada, quer pelos autores que suportaram a parte teórica do nosso trabalho, quer pelos próprios professores entrevistados. Não visamos discutir, neste estudo, as virtudes ou defeitos deste facto, mas apenas tentar encontrar algumas respostas que a formação de professores poderá dar nas dificuldades que dele advêm.

Acresce que: i) os professores afirmam só reconhecerem sentido aos percursos curriculares alternativos para os alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas com o foro cognitivo e ii) os percursos curriculares alternativos surgiram no sentido de as escolas darem resposta a problemas relacionados com o crescente número de alunos com insucesso repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Encontramos aqui uma discrepância entre o conceito que os professores têm de percursos curriculares alternativos e a verdadeira essência desses cursos. Será, portanto, esta a primeira dificuldade que constatamos em relação aos professores, sendo que, quer a formação inicial, quer a formação contínua de professores poderão dar algum contributo no sentido de se ultrapassar esta limitação. Nomeadamente, fornecendo informação aos formandos sobre o conceito de percursos curriculares alternativos, a sua natureza e objetivos e fomentando o contacto com legislação em vigor, suprimindo, simultaneamente, uma dificuldade que os professores dizem sentir e que se prende com o anterior desconhecimento total da existência de cursos alternativos ao ensino regular destinados aos alunos do ensino básico.

No entanto, como também já referimos, os percursos curriculares alternativos são, para os professores, uma oportunidade de, com maior sucesso, dar resposta aos alunos que revelem dificuldades no ensino regular. Assim, partindo desta pré-disposição da parte dos docentes e ultrapassada a discrepância a que nos referimos no parágrafo anterior, talvez os percursos curriculares alternativos possam ter maior êxito na sua concretização.

As dificuldades que os professores evidenciaram quanto às suas próprias práticas, questionando-as em termos de eficácia, atividades desenvolvidas e estratégias usadas, concordam com as crises de identidade e o temor pela falta de adequação do seu modo de agir e pensar identificadas por Silva (1997) que as atribui à entrada de qualquer jovem numa carreira profissional. A formação inicial poderá ter aqui um papel importante no sentido de criar situações que promovam o contacto do professor com as práticas em contexto de currículos alternativos, o que poderá atenuar o choque entre a formação e a realidade, preparando os futuros profissionais. Na sequência dos apelos dos professores, à formação contínua ficará reservado o papel de proporcionar experiências práticas conjuntas aos professores no sentido de fomentar a partilha de formas de atuação e a sua experimentação.

Acusando a formação inicial de ter falhado nesse aspeto, os professores lamentam, por um lado, a falta de experiência e preparação na planificação de aulas para turmas de percursos curriculares alternativos e, por outro, o facto de, ao contrário do que acontece para o ensino regular, não existirem referências de planificações para essas turmas, nem qualquer tipo de entreajuda entre professores que os orientem nesta iniciação.

Confrontados com a necessidade de planificar, os professores optam por partir de planificações para as turmas do ensino regular e adaptá-las às características das suas turmas de percursos curriculares alternativos. Considerando que os professores confessam as suas dificuldades na realização do diagnóstico das características das turmas de percursos curriculares alternativos e dada a relação que estabelecem entre a planificação e as características dos alunos, surgem mais justificações para a formação auxiliar os professores. Por um lado, no sentido de os qualificar com as competências necessárias à organização curricular e à planificação, por outro, de os treinar na avaliação das características dos seus alunos, para que a possam praticar de forma eficiente quando estiverem perante essa necessidade.

As incertezas que os professores dizem sentir na graduação das aprendizagens para os percursos curriculares alternativos podem resultar das complicações, também por eles enumeradas, em fazer o diagnóstico das características dos alunos. Ao queixarem-se de não conhecerem as turmas, os professores evidenciam a incapacidade de serem eles próprios a efetuar esse diagnóstico. A realidade que as entrevistas efetuadas revelam é que os professores não foram preparados na sua formação inicial para o facto necessitarem de conhecer as turmas para poderem trabalhar com elas. Relembramos a perspetiva de Pacheco (1995) quando diz que o currículo não deve ser um plano, totalmente previsto ou prescritivo, e que, indo para além de questões previamente planificadas nos programas nacionais, deve ser elaborado em função do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, de forma a valorizar as experiências e os processos de aprendizagem. A heterogeneidade das turmas de pca aumenta a dificuldade no diagnóstico das suas características e, ao mesmo tempo, faz com que ele seja mais urgente.

Desta forma, será, então legítimo exigir que, independentemente de lecionarem ou não em percursos curriculares alternativos, os professores ganhem o hábito de fazer os seus próprios diagnósticos das turmas onde lecionam. Isto implica que devam, na sua formação, ser estimulados a exercitar essa prática. Se, para as turmas do ensino regular, a interpretação que o professor faz do papel que tem na leção dos currículos nacionais poderá ter sucesso, qualquer atuação com as turmas de percursos curriculares alternativos, antes de se proceder ao diagnóstico das suas características, perderá todo o sentido e eficácia. É possível que o conhecimento da turma por parte do professor, não

acontecendo no primeiro momento, acabe por acontecer à medida que o tempo vai passando e as experiências dos professores vão falhando, ou vão funcionando. Os próprios professores acabam por referir nos seus discursos que adaptam os conteúdos, as estratégias e a avaliação às turmas. Ora se o fazem, têm, necessariamente, de já conhecer as suas características.

Para compreender as limitações dos professores na planificação em contexto de percursos curriculares alternativos, poderemos recorrer às dificuldades que dizem sentir para graduar o nível de exigência das aprendizagens a efetuar pelos alunos. Enquanto os currículos nacionais e os manuais adotados representam, na ótica dos professores, duas fontes importantes de informação em relação ao que cada grupo de alunos do ensino regular deverá aprender em determinada fase da sua escolarização, nos percursos curriculares alternativos essa decisão cabe sempre aos professores. Isto acontece porque os currículos a realizar não estão pré-definidos. Esse fator invalida, igualmente, a adoção de manuais de disciplina. No segundo e no terceiro ciclos do ensino básico, normalmente, as decisões em relação aos programas de cada disciplina passariam, essencialmente, pelos conselhos de turma, que, no caso dos percursos curriculares alternativos, se reúnem com muita frequência. Ora, como vimos nas referências teóricas e confirmámos na apresentação dos resultados da nossa pesquisa, os professores principiantes queixam-se do facto de se sentirem muitas vezes solitários na sua ação. Esta questão das planificações para as turmas de percursos curriculares alternativos, não é exceção. Se para o professor experiente, essa será, porventura, uma tarefa difícil de levar a cabo com sucesso, para o professor inexperiente, revela-se uma dificuldade ainda maior.

Segundo os professores, o facto de as turmas de percursos curriculares alternativos terem um número reduzido de alunos, facilita a diferenciação pedagógica. Este fator também permite aos professores conhecer melhor os seus alunos e, posteriormente, adequar metodologias e seleccionar conteúdos apropriados às suas características. Assim, os professores dão resposta às dificuldades que têm em lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Os professores fazem, com alguma frequência, referência à indisciplina, quer quando falam dos seus problemas, quer quando se reportam às características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos. Há professores que a apontam como a

única característica que leva alguns alunos a ser integrados em turmas de percursos curriculares alternativos. Para além de considerarem boa parte dos seus alunos das turmas de pca indisciplinados, os professores, atribuem-lhes outras características, que, embora não tenhamos ferramentas para o comprovar, assumimos o risco de considerar poderem estar na origem da indisciplina. As considerações dos professores em relação às características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos vão ao encontro do que diz a legislação que esteve na origem da criação desses projetos e que citámos no enquadramento teórico deste trabalho. São elas as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse pelas atividades escolares, pelos conteúdos programáticos e pela escola, em geral. Ora, os percursos curriculares alternativos são (e alguns professores admitiram-no) uma oportunidade para, flexibilizando os currículos, encontrar soluções para ultrapassar o desinteresse e as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos e resolver o seu maior problema: a indisciplina.

Por outro lado, e ainda em relação ao controlo da indisciplina, os professores dizem, tentar promover uma relação de maior proximidade com os seus alunos. Essa relação acontece, segundo os professores, de forma progressiva e acaba por ser facilitada pelo facto de as turmas de percursos curriculares alternativos terem menos alunos que as do ensino regular. Este fator promove um maior conhecimento entre professores e alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

O facto de os alunos terem dificuldades na apreensão de alguns conteúdos, leva-os à desmotivação e desinteresse pelas aulas, o que, por sua vez, leva a situações de indisciplina. Ora, uma das estratégias encontradas pelos professores é, por um lado e, pelo menos numa primeira fase, seleccionar conteúdos que considerem ser de fácil apreensão por parte dos estudantes e, por outro lado, encontrar estratégias de ensino dos conteúdos que sejam do agrado dos alunos, de forma a motivá-los com maior facilidade. Esta “ginástica” contribui para algumas das dificuldades que os professores revelam em relação à planificação. Como também já fizemos referência, os professores aprendem a executar currículos previamente existentes, mas as dificuldades aumentam quando são chamados a modifica-los ou a criar novos programas.

Para esta forma de atuação que exige maior autonomia na prática dos docentes, muito contribui a “liberdade” concedida para a flexibilização dos currículos que eles dizem ser mais fácil encontrar no caso dos percursos curriculares alternativos.

As preocupações em encontrar estratégias e conteúdos que estejam de acordo com a realidade dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos estão, igualmente, relacionadas com a preocupação em levar os alunos à obtenção de bons resultados escolares.

Aliados a esta preocupação estão, também, cuidados relacionados com a comunicação. Na comunicação com os alunos de percursos curriculares alternativos, os professores referem recorrer a uma linguagem mais detalhada e mais adaptada a linguagens familiares ao meio social dos alunos. Por outro lado uma das professoras de línguas estrangeiras, como vimos, refere que, ao dar algumas orientações aos seus alunos de percursos curriculares alternativos, recorre à língua portuguesa mais frequentemente do que nas turmas de ensino regular. Para a promoção do sucesso escolar dos alunos, os professores promovem trabalhos de grupo e apoio individualizado mais frequente. Estas formas de atuar permitem ao professor ter um maior controlo das aprendizagens dos alunos, o que, segundo os próprios, lhes dá alguma satisfação.

Já aqui escrevemos acerca da necessidade que os professores em início de carreira sentem de ter apoio dos colegas de profissão. Esse apoio pode ser conseguido através do contacto e influência com os professores mais antigos, ou através da troca de experiências e diálogos sobre práticas com professores com menos tempo de serviço. O apoio dos colegas acaba por ser uma das principais formas de resolução dos problemas dos professores principiantes. Como vimos no enquadramento teórico, muitas vezes os professores mais novos recorrem à experiência dos seus colegas mais antigos e acabam por adotar algumas das suas filosofias. Fazem como veem fazer, embora, algumas vezes, não concordem.

No caso de alguns professores que entrevistámos, pudemos constatar a enorme importância (especialmente num caso) do facto de darem aulas em regime de par pedagógico. Para além de ser útil sob o ponto de vista do aconselhamento e partilha de experiências, foi positivo porque a atuação dos professores mais experientes serviu de exemplo para os mais novatos. Por outras palavras, os professores, quando passam por essa experiência, mostraram satisfação pelo facto de estarem em situação de aula com outro professor, mais experiente, que atua consigo, exemplifica modos de atuação e se corresponsabiliza em aspetos como a planificação, a avaliação e outros em que os professores manifestam dificuldades e aos quais também já fizemos referência. Este

fator, independentemente dos obstáculos de ordem burocrática que, normalmente, condicionam as políticas para a educação, serve para questionarmos a pertinência de os professores em início de carreira, poderem atuar nas turmas de percursos curriculares alternativos, em situação de partilha de responsabilidades, que podem, por exemplo passar pela atuação em par pedagógico ou pela tutoria.

Alguns professores fizeram referência ao preconceito que consideram existir em relação aos percursos curriculares alternativos. A ideia errada que pais e alunos fazem acerca destes percursos é mais uma limitação para a ação dos professores, uma vez que são tidos como os cursos dos alunos com menos capacidades. Isto faz com que pais e alunos sintam alguma discriminação negativa em relação aos restantes alunos do ensino básico e, por conseguinte, resistam à sua inclusão neste tipo de projetos. No nosso entender, os professores têm um importante papel no combate a esta ideia negativa em relação aos percursos curriculares alternativos. Num primeiro momento, os próprios docentes deverão entender os percursos curriculares alternativos como percursos diferentes dos regulares, que não se devem resumir à simplificação dos programas nacionais. Mais restritos em alguns aspetos e mais complexos noutros. É assim que os percursos curriculares alternativos devem ser e é assim que os professores os devem entender. Num segundo momento, os professores podem contribuir para a informação dos pais e para a formação dos alunos nesse sentido.

A prática do professor deve estar em sintonia com a filosofia dos percursos curriculares alternativos. Queremos com isto reforçar o que diz Pacheco (1995, citado por Santos, 1999) quando se refere aos percursos curriculares alternativos como projetos que devem ser interpretados como cursos onde a rigidez dos programas nacionais é rompida, de forma a promover a aprendizagem através de modelos interdisciplinares. O currículo alternativo deverá ser encarado como uma oportunidade de flexibilizar sem, obrigatoriamente minimizar.

Os professores que estudámos, na sua maioria, reconhecem capacidades cognitivas e de empenho nas tarefas escolares a uma parte dos seus alunos de percursos curriculares alternativos e referem que eles obtêm bons resultados. Por vezes em situações equiparáveis ao contexto dos currículos regulares ou, em alguns casos, em situações com graus superiores de dificuldade. Caberá, assim, aos professores encontrar formas de potenciar essas capacidades, de forma a substanciar a sua prática e promover

o sucesso. Dos alunos e dos próprios percursos curriculares alternativos. O desafio colocado aos professores será, portanto, mais uma vez, selecionar conteúdos e recorrer a estratégias que, por um lado, motivem os alunos e, por outro, os formem e os valorizem.

Como vimos, uma das dificuldades dos professores principiantes é a avaliação. Quer os autores que estudámos, quer os professores que entrevistámos fazem referência a esses problemas. Será, portanto, legítimo pensar que os professores, quando acabam a formação inicial, não se sentem preparados para avaliar. Ou, pelo menos, ao referirem que sentem essa dificuldade, confessam as dúvidas que têm no momento de avaliar.

Relembrando o que diz Silva (1997), o professor deve desenvolver-se de forma autorreflexiva, segundo um processo de dentro para fora. O professor deve ter a capacidade de pensar sobre a sua prática e agir segundo a reflexão que daí deverá resultar. Esta forma de agir, baseada na autorreflexão, permite ao professor desenvolver-se e resolver as suas dificuldades, evitando dilemas em relação à forma de agir, que resultam da comparação que faz da sua ação com a dos seus colegas, que lecionam em realidades diferentes das suas. A formação de professores poderá dar um contributo importante neste sentido, uma vez que o professor deve ser formado no sentido de gerir a sua ação em função da realidade onde está inserido.

As dificuldades de início de carreira podem, segundo os autores e os professores que entrevistámos, ser ultrapassadas recorrendo a alguns conteúdos ou disciplinas da formação inicial, à reflexão sobre as práticas, à formação contínua, a literatura existente, a experiências vividas pelos professores nos seus estágios, à sua própria experiência como professores que leva a mudanças de práticas que ocorrem mesmo ao longo da primeira fase da carreira, à experiência de colegas mais antigos na carreira e mesmo à troca de experiências com professores com as mesmas dificuldades. Há ainda autores que, no seguimento do que diz a própria legislação em relação ao período de probatório, defendem a tutoria como método de auxílio do professor na sua entrada na carreira.

2. O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA NOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Quando falam da sua prática em contexto de percursos curriculares alternativos, os entrevistados são, de alguma forma, críticos em relação à sua formação inicial. Considerando que a formação de professores, sobretudo a formação inicial, é um dos focos principais do problema central deste estudo, sintetizámos na tabela que se segue a informação recolhida nas entrevistas e que se relaciona com este tema.

**TABELA 12. OPINIÕES DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA EM PCA	CRÍTICAS À FORMAÇÃO INICIAL	SUGESTÕES PARA REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
Contributo da formação inicial em geral (adaptação das aprendizagens à ação em percursos curriculares alternativos)	Formação apenas para o currículo regular	Existência de mais formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos Existência de mais formação para a preparação para a ação em pca, cef e efa	Formação que permitisse melhorar a prática nos percursos curriculares alternativos Formação que esclarecesse o conceito de percursos curriculares alternativos Formação que esclarecesse o papel de alunos e professores dos pca
Os professores não falaram no contributo da formação inicial especificamente em relação à planificação	Insuficiências no âmbito da planificação	Os professores não fizeram propostas de reformulação em relação a esta dificuldade	Adaptação do currículo regular aos currículos alternativos Preparação das atividades a desenvolver
Contributo das disciplinas de didática no âmbito da atuação em sala de aula	Insuficiências no âmbito das metodologias	Inclusão de conteúdos relacionados com as características dos alunos dos pca e formas de trabalhar com eles.	Gestão de sala de aula Atualização e aprofundamento de métodos Preparação de atividades que motivem os alunos Diversificação de estratégias

**TABELA 12. (CONTINUAÇÃO) OPINIÕES DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DOS PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS**

CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA EM PCA	CRÍTICAS À FORMAÇÃO INICIAL	SUGESTÕES PARA REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
Contributo das disciplinas de pedagogia no âmbito da preparação para a ação com todo o tipo de alunos Contributo da disciplina Necessidades Educativas Especiais para a prática com alunos com dificuldades de aprendizagem	Insuficiências no âmbito do ensino especial	Inclusão de disciplinas anuais dedicadas à educação especial	Formação a nível do ensino especial
Contributo da disciplina de Psicologia no âmbito das emoções	Não encontramos críticas dos professores em relação à relação pedagógica	Os professores não fizeram propostas de reformulação em relação à relação pedagógica	Necessidades de formação no âmbito da relação pedagógica
	Desfasamento das teorias curriculares com a realidade Estágio diferente da realidade	Inclusão de tudo o que se passa nas escolas Adaptação da formação inicial à realidade	Os professores não revelaram necessidades de formação que atenuasse o desfasamento com a realidade
	Aprendizagens desnecessárias	Inexistência de conteúdos desinteressantes para a vida profissional	
	Inexistência de prática pedagógica relacionada com percursos curriculares alternativos Má preparação para a prática em percursos curriculares alternativos Não preparação dos professores para a prática pedagógica	Promoção de experiências com percursos curriculares alternativos na prática pedagógica Inclusão de conteúdos relacionados com percursos curriculares alternativos nas disciplinas de pedagogia	Formação de carácter prático
Estágio em turmas de currículo funcional Estágio em turmas com alunos com necessidades educativas Contributo dos professores cooperantes Preparação de aulas para turmas com características dos pca			

Apesar de uma das professores dizer que todas as disciplinas do curso de formação inicial e todos os professores contribuíram de alguma forma para a sua preparação para a prática com turmas de percursos curriculares alternativos, uma das críticas que os professores mais fazem à formação inicial é o facto de esta incidir apenas na formação para atuação em turmas de currículo regular e, por conseguinte, não os ter preparado para a prática nos percursos curriculares alternativos.

Os professores queixam-se do facto da formação inicial não lhes ter dado conhecimentos teóricos nem experiências práticas para que pudessem lidar com turmas de percursos curriculares alternativos. Não será, portanto, de estranhar que, quer as propostas de reformulação da formação inicial, quer as necessidades de formação manifestadas pelos professores vão ao encontro desta lacuna. Os professores revelaram receio ao enfrentar uma realidade que desconhecem. Às escolas de formação inicial de professores caberá formar os alunos no âmbito de todas as realidades que os professores possam encontrar ou, ao invés, munir os professores de competências para poderem, eles mesmos ter condições para conhecer as suas realidades e enfrentar os desafios a elas inerentes. Por nós, acreditamos na maior eficácia da segunda hipótese, dadas as evidentes impossibilidades da formação inicial, ao longo do tempo de formação, proporcionar aos formandos experiências formativas em relação a todo o universo de situações existentes no nosso sistema de ensino. A formação inicial deve, na realidade, preparar os professores para todo o tipo de situações educativas. Essa é uma responsabilidade que não se lhe pode retirar. Não a contestamos. Consideramos, no entanto, que a melhor forma de o concretizar será fazer do formando, futuro professor, um profissional analista capaz de interpretar as diferentes realidades com que se poderá deparar e a elas reagir de forma eficaz.

Os professores, como já referimos, lamentam as insuficiências a nível da planificação, na sua formação inicial. Quando abordámos as dificuldades dos professores, já verificámos que a planificação constituiu um problema para eles. Ao falarem da planificação, como constatámos, os professores falam de estratégias a desenvolver, da avaliação, da gestão do tempo e da utilização de materiais, mas falam, igualmente das dificuldades que sentem na seleção de conteúdos a lecionar. Consideramos que essas críticas e dificuldades que dão origem a necessidades de formação são sinal da dificuldade que os professores terão em gerir os currículos nacionais. Os professores são formados para pôr um currículo em ação. Não são

formados para o gerir e muito menos para o criar. Esta é uma evidência que se torna mais flagrante quando se fala de cursos de currículos alternativos. As necessidades que os professores sentem irão, então, no sentido de se tornarem capazes de contextualizar os currículos nacionais em função das turmas em que lecionam. Já fizemos referência à simplificação dos currículos nacionais em que os professores transformam a gestão curricular para as turmas de percursos curriculares alternativos. Não cremos, porém, que essa seja a forma mais eficaz de adaptar os currículos regulares à realidade dos currículos alternativos. Os professores necessitam, talvez, que a formação os ensine a trabalhar o currículo com autonomia e em função das características das turmas com que se encontram a trabalhar. Sejam elas dos percursos curriculares alternativos ou do ensino regular.

A forma como os currículos devem ser concretizados na sala de aula, parece ser, igualmente, uma preocupação para os professores. E mais uma vez, os professores relacionam essa dificuldade com as características dos alunos. Não queremos ser repetitivos nas nossas conclusões, pelo que apenas reforçamos a importância da formação inicial no campo da realização de diagnósticos dos alunos por parte dos professores.

Há uma tendência, quase natural, dos professores para a equiparação dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos a alunos do ensino especial. Salientamos, uma vez mais, que os alunos de percursos curriculares alternativos, não têm de possuir (e na maior parte das vezes, não possuem) as deficiências físicas, motoras ou cognitivas, que caracterizam os alunos do ensino especial. Trata-se, no entanto, numa e noutra situações, de alunos com dificuldades de aprendizagem que, no caso dos alunos de currículos alternativos, normalmente se situam mais no campo social, emocional ou afetivo, como já tivemos oportunidade de referir. Da equalização desses dois tipos de dificuldades de aprendizagem surge a tendência dos professores para os equipararem e a facilidade que revelam em encontrar respostas para as dificuldades na prática com alunos de percursos curriculares alternativos na formação que tiveram no âmbito das necessidades educativas especiais.

A maioria dos professores que entrevistámos considera que a formação é desfasada da realidade das escolas. Esse desfasamento dá-se porque os professores aprendem coisas na formação que não consideram úteis para a sua prática e, ao mesmo tempo,

sentem que a formação não lhes deu algumas ferramentas que consideram necessárias. É, portanto natural que os professores reclamem um ajustamento da formação de professores, em geral e da formação inicial, em particular à realidade do trabalho a fazer na escola.

Os professores revelaram, como vimos algumas dificuldades que sentem na relação com os seus alunos. Mais do que a indisciplina, os professores valorizam a relação pedagógica por a considerarem um fator importante para o sucesso dos alunos. Constatámos que essa relação vai melhorando à medida que professores e alunos vão convivendo e se vão conhecendo. Resulta desta valorização que os professores fazem da relação com os seus alunos, a importância que também atribuem a conteúdos no âmbito da psicologia educacional que tiveram na sua formação inicial. Consideramos importante que as disciplinas da formação de professores atentem a esta necessidade dos professores. As disciplinas do âmbito da psicologia e os conteúdos relacionados com as emoções e relações interpessoais são tão importantes para a realidade dos percursos curriculares alternativos, como para as restantes realidades educativas.

CONCLUSÕES

O nosso estudo decorreu de tomadas de decisões e opções que acabaram por traçar o seu rumo em função dos objetivos de responder a questões relacionadas com as dificuldades dos professores em início de carreira quando atuam em contexto de percursos curriculares alternativos e sobre o contributo da formação inicial para a melhoria da prática dos professores em contexto de percursos curriculares alternativos.

Como ponto de partida, nas questões levantadas para o nosso estudo, tivemos o facto de, muitas vezes, como a própria literatura refere, os professores que acabam de sair das instituições de formação inicial serem confrontados com turmas problemáticas, nomeadamente de percursos curriculares alternativos, sem que tenham algum tipo de apoio específico durante a sua prática nesses contextos. Contudo, foi-nos difícil encontrar escolas na área da Grande Lisboa que soubessem ter ou ter tido esses professores a preencher as vagas que incluíam horários com turmas de currículos alternativos. Optámos, então, por recorrer a alguns conhecimentos pessoais e encontrámos uma escola que reunia as condições e cuja direção se disponibilizou para colaborar no nosso estudo, facultando as instalações da mesma para que pudéssemos efetuar as entrevistas.

Deparámo-nos com as diferenças entre o discurso político sobre os percursos curriculares alternativos e aquilo que os professores dizem sobre o assunto. Os percursos curriculares alternativos foram criados para responder à necessidade de incluir na escola alunos com dificuldades de integração, derivassem elas de fatores relacionados com o aspeto social ou pessoal dos alunos. Os professores consideram que os percursos curriculares alternativos são turmas de alunos com dificuldades cognitivas.

Consideramos que os professores revelaram não ter ultrapassado a dificuldade de ter nas suas turmas de pca alunos que não sejam detentores das necessidades educativas especiais por eles consideradas fator necessário para a inclusão nos currículos alternativos. Os professores parecem viver numa constante revolta pelo facto de terem nas suas turmas de percursos curriculares alternativos alunos com dificuldades condicionantes da aprendizagem mas com capacidades cognitivas equiparadas aos dos alunos que frequentam as turmas de currículos regulares.

No que toca ao papel da formação inicial, pensamos que todas as sugestões que aqui deixamos poderão ser um contributo no sentido de ver minimizado o choque com a realidade a que os professores estão sujeitos. Esse choque será, com certeza inevitável e, como já vimos, o resultado da confrontação entre os ideais e a realidade podem permitir uma visão mais realista do ensino e, por isso ser benéfica para o novo profissional. No entanto devem os investigadores contribuir para que aquilo que de negativo está adjacente a esse choque deixe de existir ou seja minimizado.

Evidenciamos neste momento as principais conclusões que tirámos do nosso estudo, bem como algumas propostas para o contributo que a formação poderá dar na preparação dos professores no sentido de que estes possam ter um bom desempenho se e quando se cruzarem com turmas de percursos curriculares alternativos.

- Os professores não entendem algumas decisões que levam alunos com capacidades cognitivas a ser integrados em turmas de percursos curriculares alternativos. A sua ação passa, em muitos casos, pelo constante combate aos fantasmas da indisciplina e do insucesso, por caminhos que, não tendo origem na essência do problema, dificilmente poderão chegar ao bom porto do sucesso por parte dos alunos. Os professores deverão ter a noção que as dificuldades de aprendizagem dos alunos dos percursos curriculares alternativos surgem muitas vezes de problemas sociais que envolvem os alunos. Os próprios professores deverão ser formados para dar respostas pedagógicas a esse tipo de problemas que poderão ser de resolução mais fácil do que à partida poderão parecer quando os professores percebem que os seus alunos “especiais” afinal têm capacidades mas “não querem trabalhar”.
- Os professores sentem dificuldades em planificar e dizem não saber adequar o currículo às características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos. Consideramos que essas dificuldades estão aliadas à preparação de que os professores foram objeto ao longo da sua formação inicial e que não os aprontou para planificar para turmas diferentes do ensino regular. Os professores são formados para planificar o que já existe e não para criar planificações. Ou seja, multiplicar as planificações e distribuí-las pelas turmas em que atuam. Essa forma de agir complica a ação do professor quando ele percebe que os alunos para os quais ele planificou não existem

nas turmas de percursos curriculares alternativos. Quando os professores retiram conteúdos aos programas nacionais, só por mero acaso, essas modificações poderão encaixar nas necessidades dos alunos.

- À formação de professores, nomeadamente à formação inicial poderá estar atribuído o papel de qualificar os formandos, futuros professores com competências que lhes permitam gerir os currículos nacionais, adaptando-os às características de cada uma das suas turmas, sejam elas de percursos curriculares alternativos ou do ensino regular. Algumas das entrevistas que realizámos dizem-nos que, para além da redução nos conteúdos que abordámos no ponto anterior, a gestão dos currículos passa, no caso dos percursos curriculares alternativos, por uma limitação nas competências a atingir pelos alunos ou pela subtração de objetivos. Esta ação traduz-se numa menorização dos currículos nacionais, que desvirtua as capacidades dos alunos, que os próprios professores consideram, em alguns casos, serem superiores à média dos que frequentam as turmas de currículos regulares. Falamos, igualmente da necessidade, algumas vezes criada, de serem realizados novos currículos e novos programas de disciplinas. Os professores devem estar preparados para reagirem da melhor forma quando forem confrontados com essa contingência. Essa preparação pode ser feita ao longo da sua carreira, mas dada a nomeação a que já fizemos referência de professores principiantes para essas turmas, poderá ser feita na formação inicial.
- Os professores desconhecem os percursos curriculares alternativos, antes do contacto, no terreno com essa realidade. Uma vez que essa dificuldade poderá estar na origem de muitos dos restantes problemas sentidos pelos professores, a formação inicial poderá dar uma importante colaboração no sentido de, como referem alguns professores, pelo menos dar a conhecer aos formandos, futuros professores, a existência dessa realidade e de outras da mesma natureza (como são os cef, os efa, e os currículos funcionais). Independentemente do modelo de formação da instituição, pensamos que seria benéfico para os professores que, na sua formação inicial, tivessem contacto com essas realidades de forma a, autonomamente ou com o contributo da própria formação, criarem as condições necessárias a

minimizar as dificuldades sentidas e melhorar o impacto da sua prática, caso venham a ser confrontados com turmas de currículos alternativos, seja no início da carreira ou noutra qualquer fase.

- O acompanhamento pessoal na indução do professor iniciante por um professor experiente e com formação adequada tem vantagens para o processo da sua profissionalização. Ao verificarmos a existência das dúvidas e problemas por que passam os professores em início de carreira e de tomarmos consciência das melhorias e naturais evoluções a que a formação de professores deverá estar ainda sujeita, consideramos que ainda há, no panorama educativo português, um grande passo a dar no que toca à fase inicial da carreira docente. Nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico, científico e didático dos professores. Embora a legislação¹² o preveja e alguns autores¹³ façam referência à necessidade de acompanhamento do professor no seu primeiro ano de exercício, a realidade é que, nas escolas, os professores principiantes continuam sem ter o apoio formal de outros professores e das direções das escolas. Uma das conclusões que tiramos deste estudo é que os professores que, pela natureza das disciplinas que lecionam, atuaram em par pedagógico nas suas turmas de percursos curriculares alternativos, consideram importante ter ao seu lado outro professor, com mais experiência e que consigo partilhe a prática do ensino. Segundo duas das entrevistadas que lecionaram em par pedagógico, o contributo dos colegas foi importante para que conseguissem ultrapassar as dificuldades que encontraram e evoluir a nível das suas competências profissionais para a atuação em percursos curriculares alternativos. Este não será, com certeza, um problema cuja resolução esteja diretamente relacionada com a formação de professores. Consideramos que o próprio sistema sairia beneficiado se fosse praticado o que está previsto na legislação e que faz referência ao período de probatório e ao acompanhamento do professor principiante por parte de um tutor.
- O sistema educativo poderá evoluir no sentido de conferir maior coerência aos cursos de percursos curriculares alternativos. As declarações de uma das

¹² Estatuto da Carreira Docente

¹³ Temos como exemplo o trabalho realizado por Flores & Ferreira, 2009

professoras que entrevistámos, revelam que alguns alunos fizeram o segundo ciclo em turmas de percursos curriculares alternativos e foram incluídos em turmas de ensino regular no terceiro ciclo. Essa situação criou-lhes enormes dificuldades uma vez que, no sétimo ano, tiveram de encarar programas disciplinares que, a nível das competências, devem ser suportados por conteúdos dos currículos nacionais do segundo ciclo e que, por força das alterações inerentes aos currículos alternativos os alunos não tiveram oportunidade de adquirir.

Em relação à metodologia de recolha de dados, recorreremos, neste estudo, à entrevista. Como referimos, é uma metodologia com as suas limitações, mas considerámos ser a que mais se adequava à natureza do estudo que pretendíamos realizar. Consideramos que poderia ter interesse a realização de um estudo na mesma área, embora baseado na observação, para que dessa forma se pudessem interpretar as conclusões que tirámos dos discursos dos professores que entrevistámos para este trabalho.

Consideramos que seria pertinente a realização de um estudo de natureza quantitativa que permitisse ter informações sobre a abrangência de alguns problemas, como os que aqui identificámos e que são sentidos pelos professores que lecionam nos currículos alternativos. Confirmando-se a tendência de um crescente número de currículos alternativos aos programas nacionais regulares, independentemente da fase da carreira em que se situem os professores, consideramos pertinente o estudo das limitações que estes sentem no seu dia-a-dia e o conhecimento das suas necessidades de formação. Assim, pensamos que o sistema, por meio dos professores pode dar respostas eficazes às evoluções sociais, que se refletem nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, L. GARCIA. (Coord), MAGALHÃES, M. J. & SILVA, O. (1996). Inovação curricular e mudança escolar: O contributo do Projecto PROCUR. Cadernos PEPT 200. Nº11. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Programa Educação para Todos.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BEANE, J.A. (2000). O que é um currículo coerente? In J.A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Cap. 1. Porto: Porto Editora, pp. 39-58.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora,

CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento, Lda.

FLORES, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Cap. 5 Porto: Porto Editora.

FLORES, M. A. (2004). Os Professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos – in *Revista da educação e psicologia* vol. XII, nº2 pp. 107 - 118.

FLORES, M. A. & FERREIRA, F. I., (2009). The Induction and mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, vol. 4. n.º 1.

FERREIRA, M.A.M, (2008), *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar. Uma abordagem bibliográfica*, Dissertação de mestrado da

Universidade Aberta. Retirado do website da Universidade Aberta a 6 de Dezembro, de 2010:
<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1215/1/dissertacao.pdf>.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GONÇALVES, J.A. (1992), A carreira dos professores do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Cap. VI, Porto: Porto Editora. p.141 - 169.

GONÇALVES, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da Carreira, currículo e supervisão. Sísifo. In *Revista de Ciências da Educação*, nº8, pp. 23-36.

HUBERMAN, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores, In: Nóvoa, A. (Org.) (1992) *Vidas de Professores*, Cap. II, Porto Editora, pp. 31-61.

LOUREIRO, M. I. (1997) O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Cap. IV. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-160, 1997.

MOREIRA, J. M. (1991, Setembro). Comunicação apresentada no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", Évora, 26 – 28/09/1991. Retirado do website da Fac. Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Lisboa em 15 de Janeiro de 2011: <http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/FA91.HTM>.

MOREIRA, J. M. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais. Lisboa: Trabalho realizado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. in *Revista Portuguesa de Pedagogia* – ano 37, nº 3, 2003, pp. 135 – 159.

- MORGADO, J.C. (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In J.A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Cap. 6. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, I., VICENTE, L., VIEIRA, A.;. (2001). *Que sentido(s) para currículo alternativo*. Retirado do website da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (spce) a 6 de Janeiro de 2011: <http://www.spce.org.pt/sem/01AVieir%20.pdf>.
- PACHECO, J. A. (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*. Cadernos PEPT 2000. Programa de Educação para Todos. Ministério da Educação.
- PACHECO, J.A. (2000 - A). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J.A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Cap. 4. Porto: Porto Editora, pp. 127-146.
- PACHECO, J.A. (2000 - B). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, H.C.R.G. (2009). *A Indução na Carreira Docente – As Perspectivas dos Professores da Educação Física sobre as funções e as competências do tutor*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Formação de Professores), Lisboa.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006). Da integração a inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *In Revista Lusófona de Educação*, vol. 8. Pp 63-83.
- SANTOS, J. A. L. (1999). *Contributo para o estudo da implementação das turmas com currículos alternativos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Teoria e Desenvolvimento Curricular), Lisboa. (Texto Policopiado).

- SANTOS, M. R. S. (2009). O desafio das novas oportunidades educativas em Portugal. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores).
- SEBASTIÃO, JOÃO E CORREIA, SÓNIA VLADIMIRA (2007). A democratização do ensino em Portugal. In Viegas, José Manuel Leite, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.). *Instituições e Política* (Portugal no Contexto Europeu. vol. I). CIES-ISCTE. Lisboa: Celta Editora, pp. 107-136.
- SILVA, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Cap. II. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80.
- TUCKMAN, B. W. (2002). Manual de Investigação em Educação. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEENMAN, S. (1988), El Proceso de llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial, in A. VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea. pp. 39-68.
- WARNOCK *et al.* (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 201/2001 – I série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da Republica nº 201/2001 – I série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da Republica nº 15/2001 – I série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho. Diário da Republica nº 168/99 – I série
B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro. Diário da Republica nº 5/2006 – I série
B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 22/SEEI/96, de 20 de Abril. Diário da Republica nº 120/96 – II série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e
Secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril. e
alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. Diário da
República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro. Diário da Republica nº 217/97 – I série A. Ministério
da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da Republica nº 237/86 – I série. Ministério da
Educação. Lisboa.

Portaria nº 243/88, de 19 de Abril, de 1988. Diário da República nº 91/88 – I Série.
Ministério da educação. Lisboa.

Construção de um guião de entrevista para identificação das dificuldades de professores em início de carreira, quando leccionam em turmas de currículos alternativos

Designação dos blocos	Objectivos	Tópicos para um formulário de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</p> <p>Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação: identificação das dificuldades de professores em início de carreira, quando leccionam em turmas de currículos alternativos.</p> <p>Pedir a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho e sua autorização para gravar a entrevista.</p> <p>Transmitir que o professor é um elemento importante na nossa investigação.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas e pedir para gravar a entrevista.</p>	<p>Serão dadas todas as explicações solicitadas pelo entrevistado, atendendo aos objectivos do bloco.</p> <p>As respostas às questões levantadas pelo entrevistado serão breves e esclarecedoras.</p>
Imagens da prática docente em turmas com percursos curriculares alternativos	<p>Saber como avalia o professor a existência de currículos alternativos</p> <p>Saber qual é a imagem que os professores têm da sua prática em turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>Perguntar se a existência de percursos curriculares alternativos têm sentido do ponto de vista do professor.</p> <p>Saber como se situa o professor em relação à existência dos percursos curriculares alternativos.</p> <p>Saber quais as principais preocupações quando o professor trabalha com turmas de percursos curriculares alternativos.</p> <p>Pedir que o professor descreva uma situação gratificante na prática com percursos curriculares alternativos.</p> <p>Pedir que o professor compare a sua atuação em turmas de percursos curriculares alternativos e noutras turmas de currículo regular.</p>	<p>Como devem ser postos em prática os percursos curriculares alternativos?</p> <p>Que características deverão ter os professores que lecionam em turmas de pca?</p> <p>Que características deverão ter os alunos que integram essas turmas?</p>

Designação dos blocos	Objetivos	Tópicos para um formulário de questões	Observações
Dificuldades sentidas pelos professores	Saber quais as dificuldades com que os professores se depararam durante a prática em currículos alternativos	Saber quais as principais dificuldades que o professor tem sentido no trabalho com turmas de percursos curriculares alternativos.	Planificação Estratégias Recursos Avaliação Rel. Pedagógica
Estratégias de resolução das dificuldades	Saber como lidaram os professores com as dificuldades	Solicitar que refira os aspetos mais negativos do exercício de prática em percursos curriculares alternativos. (ou o que menos gostou). Pedir que fale das suas práticas.	Colegas de escola; Conteúdos da Formação Inicial; Investigação;
Contributo da formação inicial para a atuação em turmas com percursos curriculares alternativos.	Identificar qual o papel da formação inicial para a prática pedagógica dos professores em contexto de percursos curriculares alternativos.	Solicitar que o professor, pensando na sua formação inicial, refira o que tem sido mais importante para o ajudar no trabalho com turmas de percursos curriculares alternativos. Solicitar que o professor refira quais as modificações que faria no currículo da sua formação inicial de forma a melhor preparar os futuros professores para a atuação com turmas de percursos curriculares alternativos.	Disciplinas Conteúdos Professores Estágio Novas disciplinas Novos conteúdos nas disciplinas existentes Metodologias de ensino Organização dos estágios
Necessidades de formação	Saber quais as competências desenvolvidas ao longo da prática em percursos curriculares alternativos.	Perguntar se há algum campo em que o professor sinta necessidade de ter formação contínua tendo em conta a sua prática em turmas de percursos curriculares alternativos.	

Entrevistador: Primeiro, quero-te agradecer por tu quererest colaborar comigo. O estudo tem a ver com professores em início de carreira e currículos alternativos e o que eu quero é saber como é que os professores em início de carreira encaram esta questão dos currículos alternativos e o que é que formação inicial pode fazer em relação a isso. A primeira coisa que eu te queria pedir, era que tu me dissesse se achas que os currículos alternativos, no nosso sistema de ensino, faz sentido.

Entrevistado: Ele fazer, fazer, faz sentido. O único problema aqui é o apoio que tens para... já no currículo normal, é complicado para quem inicia a carreira, porque é a parte da formação é depois um bocadinho diferente àquilo que vais encontrar. Relativamente aos currículos alternativos, acho que existe é um fraco apoio para tu poderes lidar com uma turma mesmo de currículos alternativos. Devia haver formação que pudesse elucidar os professores que entram neste tipo de projetos. Que faz sentido, penso que faz. E neste tipo de currículos, onde os miúdos têm, de facto muitos problemas de dificuldades, uma pessoa é assim, nem pode descer muito baixo nas suas aspirações para aquele ano, naquilo que dá, como matéria, porque torna-se difícil descer tão baixo. Porque depois acabas por perder um bocadinho daquilo que devia ser o rigor das aprendizagens. E depois, não podes subir muito alto porque eles, não, simplesmente, não atingem. Relativamente aos conteúdos, penso que devia haver, apesar de termos as reuniões, aquelas reuniões quinzenais, devia haver, em termos de funcionamento, daquilo que deve ser o funcionamento, acho que devia haver mais formação ao longo do tempo que se está a dar os currículos. Coisa que não existe.

Entrevistador: Mas estás a falar de formação aos professores?

Entrevistado: Exatamente. Para se poder encaixar aquilo que é a modificação do currículo que existe. Porque cada professor faz a reformulação, não é? Mas, às vezes, é necessário conhecer a turma, que normalmente, não conheces. Portanto estás formado para um currículo normal. E depois teres que baixar o rigor para poderes ensinar estes miúdos, até porque eles são especiais, apesar de não serem do ensino especial, devia haver formação a esse nível. E isso é onde eu sinto mais dificuldades depois em tentar encaixar aquilo que é um currículo normal e tentar encaixá-lo num currículo especial para dar a estes miúdos. Sinceramente, eu não tive muita dificuldade em dar a estes miúdos, por causa da disciplina que eu dou. Mas depois, torna-se complicado trabalhar, na prática, com eles, aquilo que devemos dar, essencialmente.

Entrevistador: Tu consegues-te lembrar, nesta questão toda dos currículos alternativos, duma situação que tenha sido gratificante para ti, na tua ação com os currículos alternativos?

Entrevistado: É assim, na minha área, na informática, eles nem têm muita dificuldade em trabalhar com computador. Grande parte deles têm contacto com computador e sabem utilizar e, portanto, aquilo que se pede é mais prático, do que, propriamente teórico. Porque, se formos para a parte teórica, obviamente, eles não conseguem atingir.

Entrevistador: Têm mais dificuldades?

Entrevistado: Por causa da memorização, a parte dos conceitos. Porque na informática existem muitos conceitos e que não são fáceis. Não é? Mas, depois, em termos práticos, e é nisso que eu tenho trabalhado mais com eles, não propriamente na teoria, eles vão fazendo o trabalho.

E, portanto, por causa disso, é que eu, até agora, não tenho tido notas negativas, relativamente a isso. Percebes? De certa forma, é gratificante em relação a outras disciplinas, como a Matemática ou o Português.

Entrevistador: Talvez seja diferente. Para já, se calhar, até mesmo a predisposição deles, não é? Eles gostam, normalmente.

Entrevistado: Sim, sim, sim. E eles já, por muitas dificuldades... por vezes encontras um miúdo ou dois que dizem que não gostam do computador, principalmente as raparigas. Os rapazes não têm problemas nenhuns. Mas até mesmo esses vão realizando aquilo que é proposto. E como aquilo é mais prático, vão conseguindo fazer aquilo que é pedido. Agora, se formos para a parte teórica, não. Isso, nem pensar.

Entrevistador: Tu tens outras turmas, sem ser currículos alternativos?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Em termos de Ciclo, não tens, não é? Tens currículos alternativos em que ciclo?

Entrevistado: Só no 6º.

Entrevistador: Não tens outras turmas de 6º, sem ser de currículos alternativos?

Entrevistado: Não. Aliás, eu não sou professor do 2º Ciclo.

Entrevistador: Mas tens alunos, que, em termos de faixa etária... normalmente, há a tendência para estes alunos serem um bocadinho mais velhos, não é?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E tu, em relação à tua atuação, às várias componentes que constituem o ensino, fazes alguma diferença?

Entrevistado: Sim. Tenho que fazer.

Entrevistador: Em que aspetos? Um já abordaste há bocado...

Entrevistado: Eles, não é por serem mais velhos, as dificuldades estão lá e, portanto, eles estão em currículos por causa disso mesmo. Apesar de que este ano. Por exemplo, tenho lá dois miúdos que, se calhar, nem precisavam de estar em currículos. Porque o problema deles não é a aprendizagem. O problema deles é a vontade de trabalhar. Porque eles até apanham bem e, se calhar, se estivessem integrados numa turma normal, também passavam. O problema é, de facto, a falta de trabalho que eles têm. Não querem trabalhar.

Entrevistador: Em termos comportamentais e de atitude.

Entrevistado: Em termos comportamentais. Exatamente. Porque eles, quando se põem a trabalhar e querem fazer as coisas até fazem aquilo direitinho. Não é por aí. Mas, em termos de idade, de facto, eles vão atingindo a idade e chegaram agora a mim, apesar de estarem no 6º ano, tenho lá alguns já com 15 anos, mas pronto, têm essa dificuldade de aprendizagem,

mas, em termos de atitude, têm que... em termos de trabalho, tenho que baixar um bocadinho a fasquia para eles fazerem também.

Entrevistador: E é essa a principal diferença? É baixar, neste caso, a exigência?

Entrevistado: Exatamente. Temos, por exemplo, o caso do Ezequias. Ficou, no ano passado, numa turma de currículos, ficou para trás e continua nos currículos e continua com a mesma atitude. Não querer trabalhar. Não querer fazer as coisas. É o principal problema dele. E, claro, dificuldade em compreender as coisas. E o problema da fala dele, também. O problema de se expressar, o problema de interpretar continua lá. Por esse motivo é que continua nos currículos. Mas já tem idade e tem que ser diferenciado. Tem que ser diferenciado.

Entrevistador: Ele, em relação aos outros colegas da turma, ou?

Entrevistado: Em relação aos currículos normais. Agora, dentro da mesma turma, o currículo é para todos. Não há diferenciação.

Entrevistador: Quais são as maiores dificuldades que tu sentes na tua atuação com os currículos alternativos? Sentes alguma dificuldade, em relação às outras turmas?

Entrevistado: Não sinto dificuldade em dar currículos alternativos. O que eu te estava a dizer há pouco, quando começámos a entrevista é que para lidar com estes miúdos, se calhar, devia haver um bocadinho mais de formação e informação. Percebes? Porque, a nível de legislação, aquilo é um bocado complicado. Mas é só nesse sentido. Não é, propriamente, na prática. Na prática com eles. Porque aí não tenho tido dificuldade e já tenho currículos há 3 anos. Não há assim, dificuldades nesse aspeto.

Entrevistador: A tua formação inicial... tu fizeste duas formações, não é? Uma mais técnica...

Entrevistado: Sim. Uma mais técnica e uma mais pedagógica.

Entrevistador: Há assim, alguma parte, nessa componente das pedagogias, há assim, alguma situação que tu, algum conteúdo ou alguma disciplina que tenhas tido e que penses que seja útil na tua prática em relação aos currículos alternativos?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Foi uma coisa à parte?

Entrevistado: Currículos, não tive nenhuma formação específica para isso. Foi formação geral, foi currículo normal. Agora, para dar currículo alternativo ou mesmo cef, não tive nenhuma disciplina que me chamasse à atenção para isso. Até porque foi profissionalização em serviço.

Entrevistador: E tu achas que não era, essa preparação para os currículos alternativos, não era necessária, ou se tu pudesses, farias alguma alteração no currículo que tu tiveste?

Entrevistado: Inicialmente, não. Eu acho que seria mais útil quando estamos integrados nisso, depois, houvesse uma, não diria uma espécie de formação contínua, mas, quando estás inserido naquele ano, que houvesse ali um acompanhamento de formação para poderes lidar com esses miúdos. Mas, em termos de currículos inicial, não.

Entrevistador: Quando tu falas nessa formação contínua, tu falas especificamente de quê? Imagina que agora tinhas hipótese de participar numa ação de formação...

Entrevistado: eu acho que era necessário um aprofundamento de métodos.

Entrevistador: Nas metodologias?

Entrevistado: Exatamente. Porque, num currículo normal, supostamente, os miúdos têm uma aptidão para aprender, muito maior. E as metodologias que nós utilizamos não são as mesmas. Agora, para este tipo de miúdos, como o nível é mais baixo e torna-se, às vezes, difícil descer tão baixo... não queria utilizar esta palavra, mas... uma atualização de metodologias, se calhar, era interessante. E direcionada para este tipo de problemas. Porque, à partida, nós temos que saber, ou devíamos saber, de facto, qual é que é o problema destes miúdos. Porque é que eles estão inseridos nos currículos? A única coisa que nós sabemos é que eles têm problemas de aprendizagem. Logo, por aí, as metodologias teriam de ser logo diferentes. Por exemplo, na minha formação inicial, dificuldades que... ou aquilo que eu achei que estaria mal é... aquelas disciplinas de planificação que nós temos. Apesar de eu estar numa turma que era direcionada ou podia ser direcionada para a minha área, na prática, nós nunca utilizávamos isso na nossa área. É uma coisa mais genérica. E eu acho que isso era importante. Como é que se aplica, na prática, o currículo específico para Informática, que é bem diferente das aplicações que fazem noutras disciplinas quaisquer? Do currículo normal. E isso é que é um bocado frustrante. Tu entras ali, e o curso é até tem o nome da tua área e, depois, na prática, não é isso que tu vais aplicar. Portanto, como é que tu fazes uma planificação específica para dares um determinado conteúdo? Depois, as metodologias que tu podes utilizar. Nós temos os nomes iniciais, não é? Aquelas metodologias todas. Mas, depois, como é que se aplica, na prática? E para estes miúdos, acho que era importante isso.

Entrevistador: Tinhas disciplinas teóricas, também?

Entrevistado: Exatamente. Tinha essa das planificações. Tinha o currículo, que é teoria. Quer dizer, aprenderes o que é um currículo, mas depois, não o aplicas, na prática. Como é que é o currículo para a tua área? Isso é que é complicado, depois, fazeres a adaptação para a vida ativa, pronto. Tens a base, sim senhor, tens uma forma, mas, depois, como é que aquilo se vai transferir para o teu dia-a-dia? E é este tipo de currículo. Os currículos alternativos, isso não existe, simplesmente. Mesmo assim, na minha opinião, nessa primeira fase de formação, se calhar, não seria. Até porque nós não... a minha área não era específica para ensino especial, por exemplo, que é onde estes miúdos se aproximam. Mas, na escola, quando isso acontece, acho que devia haver depois haver um certo tipo de ensino. Nem que seja, no princípio do ano, uma preparação para sabermos, de facto, quais são as turmas de currículos que nós temos e quais são, de facto, os problemas que eles têm e metodologias que se possam utilizar ao longo do ano. Não é cada um para si.

Entrevistador: Achas que os professores funcionam assim?

Entrevistado: Sim. Obviamente. As planificações e os conteúdos é à vontade do freguês. Cada um faz para si e arranjas os conteúdos, depois, normalmente, pega-se num currículo normal e depois vai-se tirando. Vais tirando conteúdos. No mesmo conteúdo, não vais aprofundar tanto

essa parte. Dás apenas o superficial, mas é à vontade de cada um. Não existe uma referência. Não conhecendo os alunos, não conheces a turma, não sabes qual é que é as dificuldades que eles têm... fazes genericamente, não é? Sabes que eles têm dificuldades de aprendizagem. Mas dificuldades de aprendizagem a que nível? Não sabem interpretar, ou até podem saber interpretar? Têm deficiências, sei lá, de expressão? Percebes? E aquilo é tudo misturado. Claro que também era ser mais papista que o papa se estivéssemos a ver cada um dos alunos. Mas, no geral, acho que a turma devia ser vista no princípio do ano e devia ser...

Entrevistador: Analisada e fazer a planificação, em função das características.

Entrevistado: Exatamente. Mais por aí.

Entrevistador: Em relação à tua experiência, gostava que fizesses uma retrospeção da tua ação, do que tens feito a nível dos currículos alternativos e se pensas que há algum pormenor, alguma coisa que tu tenhas necessidade de dizer. Alguma pergunta que não te tenha feito, em relação aos currículos alternativos? Algum aspeto que tu gostasses de mencionar e que eu não te tenha dado, através das minhas questões, oportunidade de falares? Algum sentimento que tenhas, em relação aos currículos alternativos e que não tenhas expressado?

Entrevistado: Eu acho que os currículos alternativos, devem existir. Até porque, devido à especificidade da nossa escola, penso que deve existir. Poderão, às vezes, não ser, os miúdos que estão lá, não serem selecionados da melhor forma. Aqueles miúdos que vão fazer parte da turma.

Entrevistador: Ok. Obrigado.

Entrevistador: Bom dia Camélia. Quero agradecer-te pela tua colaboração e queria saber se, depois da minha explicação acerca do meu trabalho, tens alguma dúvida. Quando te falei dos entrevistados... vocês todos vão apenas contar para a minha tese como indivíduos. Não vou identificar nenhum de vocês.

Eu queria começar por te perguntar que sentido é que tu achas que os currículos alternativos têm no ensino? Ou seja: a existência dos currículos alternativos faz sentido, porque é que fazem sentido, não faz sentido?

Professora: Na minha opinião, acho que fazem sentido porque aqueles miúdos que têm mais dificuldades, acho que beneficiam com isso. No caso desta escola, os currículos alternativos fazem e não fazem sentido. Porquê? Porque quem vai para um currículo alternativo também é quem tem problemas de comportamento. Eu no ano passado deparei-me com isso. E acho que, tendo em consideração que um currículo alternativo não é para quem se porta mal mas sim para quem tem dificuldades de aprendizagem ou algum distúrbio que não consigam aprender, nesta escola isso não funciona. Este ano eu penso que já está diferente do que no ano passado, mas no ano passado tive uma turma muito mal comportada e que não tinham problemas de aprendizagem, a maior parte deles.

Entrevistador: E tu tinhas, o ano passado, currículos, e tens este ano também.

Professora: Tinha no ano passado e tenho este ano. E tenho alguns alunos que reprovaram do ano passado. Que são mesmo quem tinha dificuldades. Quem não tinha dificuldades foram colocados em turmas normais. Por isso eu acho que tem as suas vantagens. Porque são turmas pequenas, nós conseguimos auxiliar todos os alunos. Eles têm bastantes dificuldades, mesmo na nossa disciplina (Educação Visual e Tecnológica) em manusear certo tipo de instrumentos. Têm muitas vantagens se forem se tiverem os alunos mesmo com dificuldades. Agora se tivermos os alunos que só estão lá porque têm problemas de comportamento, não funciona e não é isso que é pedido para um currículo.

Entrevistador: E nesse sentido, não faz sentido.

Professora: Nesse sentido não faz sentido. Este ano está a fazer muito mais sentido porque os alunos que eu tenho, têm bastantes... têm muitas dificuldades. Mesmo a manusear uma régua, eles não sabem. E sim, faz sentido porque são turmas pequenas e conseguimos auxiliar muito melhor do que se fosse uma turma grande. E conseguimos trabalhar com eles porque vamos conhecendo os alunos ao longo do ano e já sabemos aquilo que eles são capazes ou não de fazer. São poucos, nós somos dois professores em EVT, temos mais controlo sobre os alunos...

Entrevistador: Quer dizer que o facto de fazerem sentido ou não tem a ver com as características da turma.

Professora: Sim.

Entrevistador: Tu, obviamente, vais ter como referência o ano passado e este ano. Eu gostava que pensasses neste ano e meio e que me descrevesses uma situação que para ti tivesse sido positiva. No âmbito de uma turma dos currículos alternativos. Uma situação em que te

sentisses à vontade, que te sentisses realizada e que tu gostasses e que tenha sido positiva para ti.

Professora: A única coisa que eu sinto é que, no início, tínhamos alunos que não estavam empenhados para a disciplina, não queriam saber daquilo que a gente falava, simplesmente não faziam nada nas aulas, não queriam aprender e chegaram ao meio do ano e conseguimos que eles se interessassem pela disciplina e aprendessem alguma coisa. Isso foi gratificante porque eles não... a postura deles era: não quero saber disto, não quero esta disciplina, não, não vou fazer nada. No início das aulas, deparámo-nos muito com isso no início do ano. Ao longo do ano isso foi evoluindo e eles sentiram que estavam a aprender e já gostavam daquilo que faziam e isso para nós foi gratificante. Saber que eles aprenderam alguma coisa e que mesmo em termos de geometria, nós víamos um aluno que não sabia sequer mexer com o compasso e chegar a meio do ano e saber fazer os exercícios com o compasso, é muito gratificante conseguirmos, enquanto nas outras turmas não conseguimos, se calhar, dar tanto auxílio porque são turmas grandes. Os pca é uma turma pequena, conseguimos trabalhar muito melhor com eles. E acho que houve alunos que se empenharam bastante e foi nesse sentido, foi gratificante.

Entrevistador: estás a referir-te ao ano passado. E, apesar de te ter falado numa situação, já vou para a segunda... mas achas que este ano esse processo está a acontecer também? Ou seja, isso é uma coisa que acontece naturalmente?

Professora: Acontece. Eu acho que eles, à partida, por saberem que estão numa turma percursos curriculares alternativos, que são, entre aspas, os burrinhos da escola. Porque eles no início do ano diziam isso: “porque eu não tenho dificuldades, eu não estou nesta turma a fazer nada, eu não quero estar aqui”. Este ano eles resistiram bastante e não queriam. Mesmo os próprios pais, não queriam que os filhos pertencessem a uma turma de percursos curriculares alternativos. E agora eles já não dizem isso. Dizem, afinal eu tenho dificuldades e estou a conseguir superar as minhas dificuldades. Porque eles têm bastantes dificuldades e chegam a um ponto que começam a ficar empenhados naquilo que estão a fazer e apercebem-se das dificuldades que têm.

Entrevistador: Tu falaste aí da resistência que eles fazem ao facto de pertencerem a uma turma de pca. Tu achas que isso é uma dificuldade para nós professores, ou para ti, neste caso, professora?

Professora: Para mim foi. Este ano foi porque eles não queriam. Como não queriam, não faziam nada e estavam na escola para aprender e não era só para aprender o mínimo. Porque aquilo que lhes disseram... se calhar, também, a informação que lhes passaram, não foi a mais correcta e então eles achavam que iam aprender pouca coisa porque eram dum currículo alternativo. E aquilo que eles nos diziam no início era que não iam fazer nada porque... não era a turma toda. Eram alguns elementos da turma, que neste momento isso já não acontece, mas no início do ano acontecia muito eles recusarem-se a trabalhar porque queriam fazer coisas mais difíceis e que não tinham capacidade para isso mas achavam que tinham. E isso foi uma dificuldade.

Comentário [N1]: Em que medida será importante entender eu estes professores têm turmas de percursos curriculares alternativos e têm outras parecidas mas que, por exemplo, não são tão grandes?

Comentário [N2]: Eu fiz esta questão porque queria que ela falasse doutro aspecto que tivesse relação com a preparação do professor para leccionar percursos curriculares alternativos (Planificação, preparação do ano lectivo...)

Entrevistador: Consegues-me enumerar outras dificuldades que tu tenhas encontrado ou que estejas a encontrar este ano? Assim, as dificuldades que mais te preocupam no trabalho com turmas de currículos alternativos?

Professora: Para mim as dificuldades que mais me preocuparam, no início foi não haver uma planificação para um pca, para um currículo alternativo. Cada professor faz a sua. Não está pré-definido uma planificação dentro dos conteúdos que tínhamos que dar na disciplina. Não está nada pré-definido. Aquilo que nos dizem é que é exactamente igual às outras turmas mas mais simplificado para eles conseguirem apanhar melhor a matéria. Mas para mim, isso foi uma dificuldade. Tanto este ano, como no ano passado porque não temos onde nos agarrar. E como não conhecemos a turma, não temos elementos. Eu penso que não temos elementos suficientes que neste caso os miúdos vêm, a maior parte deles da primária... não temos elementos suficientes para os **conhecer**. Vamos, então... o que nos aconteceu foi que, chegámos ao meio do segundo período e tivemos que alterar a nossa planificação até ao final do ano, consoante a turma. Porque nós não sabíamos aquilo que esperávamos e fizemos uma planificação até ao final do ano e depois tivemos que alterar a planificação porque eles não eram capazes de fazer aquilo que nós tínhamos planificado. E para mim... claro que nós, mesmo nas outras turmas, nunca conhecemos as turmas. Ao longo do ano eles vão mostrando outras capacidades ou menos capacidades que aquilo que nós estávamos à espera, mas nesta turma, no pca eu penso que ainda é mais difícil porque nós já estamos a simplificar tanto as coisas que depois chegamos a uma altura em que eles... alguns alunos não conseguem apanhar aquilo que nós... e então isso começa a desiludir porque não... afinal estamos a baixar tanto e depois eles não conseguem lá chegar... ainda temos que baixar mais.

Comentário [N3]: Falta de coordenação entre ciclos???

Entrevistador: Depois implica então a tal reformulação a nível da planificação. E achas que pode implicar também alterações a outros níveis? Por exemplo, a nível das estratégias, a nível da... ou seja, as alterações que tu e as pessoas que trabalharam contigo fizeram nessa altura a nível da planificação, tu achas que também tiveste que te readaptar ao longo do teu exercício nessas turmas, outros aspectos, como as estratégias, a avaliação, relação pedagógica...

Professora: Sim. Nós tivemos que organizar muitas estratégias dentro da sala de aula. Dependendo do trabalho que estamos a executar, temos que... nós temos os alunos em grupo. Há alunos que nós vemos no início que eles estavam num grupo em que não funcionavam. Tivemos que trocar os grupos todos. E depois nós próprios, como somos dois dentro da sala de aula, tentámos auxiliar, não sempre os mesmos alunos, mas dividirmo-nos por alunos. Muitas das vezes formamos dois grupos dentro da sala de aula. Eles são 14, dá perfeitamente para dividirmos em dois e estamos 2, estamos a aula toda com eles a auxiliarmos. E isso foi uma estratégia que nós usámos para conseguirmos ter melhores resultados deles. Porque se não estivermos com eles, eles não fazem e deixam as coisas por fazer. Então temos de estar ali sempre com eles e eles sentem que nós estamos sempre presentes na mesa deles e ajudamos naquilo que eles precisam e eles também conseguem desenvolver um trabalho muito melhor e conseguem fazer os trabalhos. Enquanto que se nós não estivermos ali, eles não fazem. Simplesmente...

Entrevistador: É o apoio...

Professora: O apoio é importante. A necessidade que eles têm de estarmos ali a apoiar e dizermos que eles são capazes de fazer e que têm de fazer e que conseguem, para eles é muito importante. Porque também este tipo de miúdos têm uma autoestima muito baixa. E então faz com que eles não digam logo à partida: “Eu não sou capaz de fazer isso porque isso é muito difícil.” E então dizem logo que não conseguem. Se nós estivermos ali a insistir com eles e dissermos : “sim. Tu consegues” faz lá... não sei quê...” eles conseguem fazer e têm... ao longo deste ano tem-se visto. Temos conseguido que eles trabalhem porque muitas das vezes eles encostavam-se e não faziam nada porque pensavam que nós não estávamos a ver. E nós estávamos a ver, claro. Mas estando ali, dividindo a turma em dois grupos, nós estando ali os dois, um em cada grupo, ajuda bastante.

Entrevistador: Tu, há bocado, fizeste assim uma pequena aproximação e comparação entre as turmas que tens tido de currículos alternativos e as outras. Do que eu gostava de te ouvir falar era se, na tua actuação há diferenças quando tu actuas numa turma de currículos alternativos e quando tu actuas numa turma do currículo regular?

Professora: Há. Na minha actuação há diferenças. À partida porque damos-lhes mais autonomia para eles fazerem as coisas. Não direcionamos tanto as coisas como direcionamos num currículo alternativo. No currículo alternativo, nós damos-lhes muitas mais informações, mais... direcionamos mais o trabalho deles para aquilo que nós achamos que eles são capazes de fazer. Ali há alunos que, muitas das vezes, vão por outro caminho e chegam lá na mesma, mas numa turma normal, mesmo em termos dos grupos, já não estamos tão em cima deles... em cima entre aspas. Já não estamos com tanta atenção. Claro que temos a atenção que devemos dar, só que são turmas grandes, são turmas muito maiores, não podemos dar um auxílio particular, quase que particular como no pca e a nossa actuação também é muito diferente porque deixamos de estar mais... desenvolverem a criatividade deles. Eu este ano também tenho um pca de 5º e o resto das minhas turmas são de 6º, por isso é totalmente diferente a minha actuação num 5º do que num 6º, porque eles já sabem muitas das coisas que nós damos no 5º voltamos a repetir no 6º e eles também já sabem aquilo que vamos falar e já estão muito mais à vontade. E deixamos mais os miúdos desenvolverem... estarem mais à vontade. Enquanto no pca, não. A gente tem de estar sempre ali e tem de estar sempre presente para eles não... para eles fazerem os exercícios, enquanto nas outras turmas isso já não acontece porque já não precisamos de estar ali: “Trabalhem e façam isto e façam aquilo...” que eles, à partida vão fazendo. Por isso a nossa prestação também é diferente.

Entrevistador: Tu já falaste das dificuldades que sentes quando actuas em currículos alternativos. Daquilo que eu percebi, as maiores dificuldades prendem-se com o facto de... com as características dos alunos e com as características das turmas onde eles estão inseridos, os grupos que eles formam, etc... Eu gostava também de te ouvir falar sobre a relação pedagógica que tu tens com os teus alunos de currículos alternativos. Se essa é ou não uma dificuldade que enumeras. Isto porque tu, há pouco, começaste por dizer, na tua primeira intervenção, que os alunos de currículos alternativos, devem ser os alunos com dificuldades cognitivas e não com dificuldades comportamentais. A minha questão é esta: o facto de os alunos, muitas vezes, de currículos alternativos, como disseste serem alunos com dificuldades comportamentais e não com dificuldades cognitivas... se isso tem interferência na forma como tu te relacionas com eles?

Professora: Não. Não tem. No ano passado... eu posso comparar o ano passado com este ano. Não teve interferência porque nós, à partida é uma turma de currículos alternativos... se está formada como uma turma de currículos alternativos, é porque tinham dificuldades. Por isso tratamos todos por igual. É uma dificuldade para aqueles miúdos que têm bastantes... para nós foi... é difícil falarmos quando há muitos problemas de comportamento. E é difícil expormos as nossas ideias e tentarmos que eles trabalhem quando há conflitos entre eles. E era isso que acontecia no ano passado. Por isso é que foi difícil para nós trabalharmos com essa turma até um determinado ponto. Porque a meio do primeiro período nós já conseguíamos perfeitamente trabalhar com eles e também apercebemo-nos que, se calhar aqueles miúdos que tinham problemas de comportamento, também os tinham porque não sabiam e se calhar também tinham dificuldades. Mas isso não foi um entrave para trabalharmos com eles. Trabalhámos com todos por igual. E eu tenho consciência de que este ano estou a fazer um melhor trabalho com o currículo alternativo do que no ano passado. Para já porque era a primeira vez que tinha um currículo alternativo e porque a turma tinha bastantes problemas de comportamento e este ano isso não acontece. A turma é barulhenta, como todas as outras, mas eles chegaram a um certo ponto que querem aprender e que estão cá na escola para aprender e isso para nós facilita as coisas. Porque na altura em que nós estamos a explicar as coisas e queremos que eles estejam atentos, eles conseguem estar a acompanhar. E no ano passado isso não acontecia. Eles não acompanhavam, sequer aquilo que nós estávamos a dizer. Mas em termos da minha relação com eles, eu tive a mesma relação com eles do que tive com os outros porque, à partida, é uma turma de currículos alternativos, temos de trabalhar com eles como se eles tivessem... Eles tinham dificuldades. Ao longo do tempo nós fomos nos apercebendo que sim. Que se calhar alguns comportamentos que eles tinham era porque não conseguiam fazer e nós tentámos é: eu, como professora e, se calhar os meus colegas tentam é saber mais os problemas que eles têm para conseguirmos fazer um melhor trabalho com eles. Porque um currículo alternativo nós temos alunos muito diferentes uns dos outros e com problemas muito complicados e nós tentamos, se calhar, ser mais amigos deles para eles nos conseguirem contar as coisas e conseguirmos fazer um melhor trabalho com eles e percebermos porquê daqueles comportamentos, às vezes, ou mesmo de se negarem a trabalhar, ou de manhã estarem cheios de sono... como acontece também nas outras turmas, mas naquelas estamos mais atentos porque são poucos alunos e sabemos que são crianças, no fundo especiais porque têm muitas dificuldades.

Entrevistador: Gostava que tu... portanto fizeste a formação inicial há relativamente pouco tempo e gostava que tu pensasses nessa formação que fizeste e que de todos os aspectos que possas imaginar que integraram essa tua formação, o que é que tem sido, ao longo da tua prática, mais importante para a tua actuação em turmas com currículos alternativos. Ou seja, o que é que a formação inicial te deu que, na tua actuação com currículos alternativos, tenhas aplicado ou tenhas utilizado. Que ferramentas é que a formação te deu para tu utilizares nas turmas de currículos alternativos. Se deu alguma e se deu, qual foi?

Professora: Em relação aos currículos alternativos, na minha formação inicial nunca ninguém me falou nisso. Nem sequer. Eu quando cheguei à escola, nem sequer sabia o que era um pca, um currículo alternativo, nem sabia que isso existia. Por isso, à partida, foi difícil encarar um currículo alternativo. Para quem sai duma faculdade e nunca ouvi falar nisso. Nunca me falaram. Nem nos 3 anos de estágio que tive, me deparei com uma turma nas escolas em que

passei existiam turmas de pca. Se existiam eu não sabia porque ninguém nos informou. Mas tinha uma disciplina que era psicologia e, muitas das vezes, eu agarrei-me às coisas, à minha formação inicial que tive na cadeira de psicologia para conseguir trabalhar com estes miúdos. Porque nós aprendemos como lidar com sentimentos e essas coisas e, se calhar, isso ajudou-me no currículo alternativo. Que eu fui pegar naquela disciplina para poder lidar com os alunos. Mas que me tivessem falado, na minha formação, em currículos alternativos e como agir com eles e o que era uma turma de currículos alternativos, nunca ninguém me disse, nem nunca ninguém me explicou... acho que saímos muito mal preparados para isso.

Entrevistador: O que estás a dizer é que não tiveste formação para actuar em currículos alternativos, mas da formação que tiveste, embora não tenha sido direccionada para os currículos alternativos, tu vais buscar algumas coisas para...

Professora: Para me poder ajudar nos pca e mesmo nas outras turmas...

Entrevistador: Lembras-te de mais alguma disciplina ou algum conteúdo.

Professora: Não. Não me falaram de nada. Simplesmente foi... pcas, nada. Até muitas das vezes, eu depois fui à faculdade e eu falei nisso à minha orientadora de estágio e ela própria não sabia o que era um pca. Ficou a olhar para mim e a dizer o que é um pca? Ela própria não sabia. Nunca tinha visto uma turma pca. Há alguns alunos com dificuldades integrados noutras turmas e com... um aluno com dificuldades. Agora, pca, ela nunca esteve em nenhuma escola que tivesse.

Entrevistador: Com base nisso que acabaste de dizer, a própria instituição...

Professora: Pois... neste caso, a professora... a instituição, não...

Entrevistador: Que acaba por ser um representante da instituição, tem dificuldades em reconhecer que existe esta realidade.... Eu gostava que te pusesse no papel de quem tem poder e de quem tem decisão. E se tu pudesses fazer alguma alteração na formação inicial dos professores, da tua instituição ou geral, de forma a poder alterar essa situação, o que é que tu farias, ou seja onde é que tu irias intervir, o que é que tu irias modificar na formação inicial que tu conheces em termos de conteúdos, em termos de disciplinas, em termos de estratégias de ensino...

Professora: É assim, eu contra mim falo. O meu curso é de 1º Ciclo na variante de EVT e o meu primeiro e segundo anos foram direccionados para o 1º Ciclo. O terceiro e o quarto foram para o EVT. Apesar de nós termos sempre cadeiras ao longo dos 4 anos de curso que implicassem as duas áreas, nós... os primeiros dois anos foram direccionados para o primeiro ciclo, estagiamos em primeiro Ciclo e eu senti que, a nível de primeiro ciclo, não nos preparam sequer para darmos aulas. Porque as cadeiras que nós temos... alguma são direccionadas, mas por exemplo, na matemática... nós não nos preparámos. Não temos a prática pedagógica para darmos matemática. Nós aprendemos outras coisas totalmente diferentes daquilo que vamos leccionar. Eu penso que seria importante sim, nós termos a Matemática ou o Estudo do Meio... essas disciplinas todas que leccionamos no primeiro Ciclo mas que nos ensinassem alguma coisa como dar. E falo da minha instituição, porque as outras não conheço. E na minha, no primeiro ano, quando fomos estagiar, foi-nos dado os... diversos temas para trabalharmos,

mas nunca ninguém nos disse como é que tínhamos de trabalhar com os temas. Simplesmente nos deram e agora, trabalhem, porque vocês já passaram pela primária, já sabem como trabalhar. Só depois, quando fazemos alguma coisa errada é que isso seria... diziam “isso não devias fazer” ... eu penso... na minha opinião era o que eu mudava logo. Porque nós temos que ser preparados para darmos... para leccionarmos e sairmos para o mundo de trabalho e conseguirmos fazer um bom trabalho e sabermos da realidade do que se passa nas escolas. Não estarmos a dar coisas e a falarmos de coisas que não nos interessa depois para a vida profissional. E acho que aí a minha instituição falha. Não sei se as outras serão assim, mas a minha falhou. Por isso... porque não nos prepara... Nós temos de preparar as aulas por nós. Nós não somos professores. Naquela altura, quando estamos a tirar uma formação, não somos professores. Estamos a iniciar uma vida que não sabemos. Logo no primeiro ano de faculdade, em que nos dizem: agora vais estagiar e tens este tema para dar e desenrasca-te. Estávamos a encarar uma turma. Claro que nós fizemos o nosso melhor, e fomos pesquisar e é o objectivo da faculdade também é esse. Nós temos que fazer pesquisas e pesquisarmos aquilo que nós queremos fazer, mas depois levamos com as coisas a dizer: “Bem, vocês não deviam ter feito assim”. Se calhar deviam-nos dar uma orientação antes para fazermos e depois sim, se tivéssemos feito, na mesma, mal, dizerem-nos então o que estava mal. Claro que nós somos todos diferentes a dar aulas e a preparar as aulas, mas pelo menos, temos uma orientação base daquilo que a orientadora fazia mas nunca sentimos... nós sempre sentimos que andávamos ali e era para nos desenrascarmos e conseguirmos...

Entrevistador: E a nível da preparação dos professores para a realidade dos currículos alternativos? Alterarias alguma coisa?

Professora: Alteraria. Sim. Porque eu acho que nós temos de ter a realidade... de tudo o que se passa numa escola. Se há currículos alternativos nós temos de aprender isso na nossa formação inicial. E eu nunca tinha ouvido falar nisso. Penso que tudo o que se passa nas escolas, nós devíamos ter como formação inicial. Mesmo falarem-nos o que é um currículo, como é que funciona, o que é que devemos fazer com os currículos alternativos, porque é que se formam currículos alternativos? Tudo isto não me foi explicado. E eu acho que se calhar é importante na nossa formação explicarem-nos o que é um currículo, como é que se forma... porque nós saímos de lá sem sabermos... e mesmo outras realidades da escola... que nós saímos da formação inicial sem sabermos o que é. E depois nós chegamos aqui e temos que andar a pedir aos outros professores que já têm mais anos do que nós, o que é e temos que andar a desenrascarmo-nos a perguntar...

Entrevistador: O que tu, neste caso alterarias, era introduzir o conceito de currículos, ou seja dar a conhecer, dar a saber que existem e o que são?

Professora: Ou até mesmo, na nossa prática pedagógica, termos uma como temos outras aulas assistidas a outras turmas... Na minha instituição tínhamos aulas assistidas a outras disciplinas. nós, se calhar assistimos a uma aula de um currículo alternativo, na nossa área. Introduzir também na prática pedagógica, se calhar.

Entrevistador: Estás a dizer que no estágio tu ias observar aulas e portanto, a nível dos estágios...

Professora: Mesmo nos cursos. Não só os pca, mas os cef... tudo isso, acho que era importante nós sabermos como é que funciona.

Entrevistador: O contacto, a nível do estágio...

Professora: Exactamente!

Entrevistador: Há assim... tiveste a falar da tua formação **contínua**. A formação do professor começa na formação **contínua**, mas há uma outra componente da formação, aliás, na formação inicial, mas há uma outra componente na formação do professor que é a formação contínua, que também tem alguma relevância para a actuação. O que eu gostava que tu me falasses era se há algum aspecto relacionado com os currículos e relacionado com a tua prática nos currículos alternativos, em que tu sintas necessidade de ter formação nesta altura. Portanto: o que é que a nível da formação contínua, tu poderias ter para te ajudar na prática dos currículos alternativos.

Professora: É assim: eu já pensei muitas vezes procurar e já procurei algumas instituições para me informar e tirar alguma, ter alguma formação em como lidar e como gerir a sala de aula, em pca, um currículo alternativo. E sei que as ofertas são poucas e que... mas eu sinto que precisava de tirar uma formação para conseguir trabalhar melhor com eles. Porque eu sei que, neste momento, eu já estou a fazer um trabalho melhor do que tive no ano passado. Mas tenho plena consciência de que se eu tivesse uma formação nesta área o meu trabalho seria muito melhor e conseguia trabalhar com eles muito melhor. Conseguia perceber como se trabalha com eles. Porque neste momento nós sabemos que temos que simplificar tudo, mas se calhar... será que eu estou a simplificar demais? Não sabemos. Será que eu estou a dar conteúdos muito complicados? Também não sabemos. Será que é desta forma que eu os devo dar? Acho que nós deveríamos ter mesmo uma formação para podermos fazer um melhor trabalho. Porque nós estamos-nos sempre a questionar. Será que isto é o correcto? Será que não é? Será que devo dar isto? Será que não devo? Tudo bem que é o currículo normal simplificado que é aquilo que nos tentam sempre dizer. Mas será que há coisas do currículo, dos conteúdos que nós devemos dar ou não devemos dar? Sequer importância ou darmos mais importância a outros? Isso não nos será explicado se não tivermos formação nesta área.

Entrevistador: Que características é que procurarias nessa formação. Ou seja se, tu agora tivesses oportunidade de escolher e de, vamos lá, criar uma acção de formação, tendo em vista as tuas necessidades, as tuas dificuldades, que características é que tu lhe atribuirias. Onde é que tu sentes quais eram realmente os aspectos em que tu tens dificuldades e que essa formação te poderia ajudar.

Professora: É assim, onde eu tenho bastantes dificuldades, é nos conteúdos. Quais dar, quais não dar? Mas isso também depende muito das turmas. E da forma como os temos que simplificar ou se temos de anular alguns conteúdos que estão nas turmas ditas normais e não dar esses conteúdos. Essa é uma das principais dificuldades. E depois, perceber até que ponto é que nós, dentro da sala de aula, como gerir a sala de aula para que eles consigam... se calhar novas técnicas, para nós... se calhar novas formas de ensinar para eles aprenderem determinadas coisas. Formas mais lúdicas. Claro que nós já tentámos fazer isso mas seria útil nós conseguirmos perceber como é que outro... ou então mesmo entre professores, falarmos,

Comentário [N4]: Queria dizer formação inicial

Comentário [N5]: Queria dizer formação inicial

trocarmos ideias, percebermos como é que um trabalha, como é que o outro vai trabalhando? E se calhar isso também falta nos conselhos de turma, em que temos reuniões de 15 em 15 dias. Se calhar acho que também seria uma das coisas que deveríamos falar entre nós. Entre conselho de turma. Como actuar. Como é que... Olha eu hoje fiz isto e correu bem. Eu hoje fiz aquilo e se calhar não correu tão bem. Sabermos, se calhar, entre nós, também professores também temos essa falha. Temos reuniões deveríamos se calhar também aproveitá-las em vez de estarmos a falar só dos problemas da turma, também falarmos dos nossos problemas. Do que sentimos perante a turma. E trocarmos impressões. Sabermos o que é que um professor faz com eles para conseguir ter melhores resultados. Se calhar isso também falha da nossa parte. Não sei se será uma falha, mas... se calhar seria importante.

Entrevistador: Uma coisa que melhorarias... se pudesses.

Professora: Exactamente. Mudaria. Ou, se calhar sou eu que tenho pouca experiência, que ainda não sei como lidar com estes alunos, mas se calhar era importante nós, entre nós também discutirmos essas ideias como trabalharmos. Isso seria uma das coisas que eu mudaria. Já que as reuniões existem, não só para falarmos dos problemas da turma, mas também nos nossos próprios problemas. Expormos os nossos problemas perante os outros colegas. Isso não acontece. Ninguém fala do que se passa dentro da sala de aula. Claro que há professores que têm mais sucesso do que outros com estes alunos, mas como conseguiram sucesso com eles? Deviam, se calhar...

Entrevistador: Eu depreendo desse teu discurso... tu dás aulas em par pedagógico. Mas à parte desse aspecto, tu e o teu par pedagógico sentem-se isolados? Por aquilo que disseste há pouco senti que, nas turmas de currículos alternativos, uma das dificuldades que tu... ou aliás, um dos aspectos que tu alterarias era não seccionar os currículos e os conteúdos e uniformizar em termos de disciplinas e fazer uma coisa mais transversal a nível das disciplinas e a nível dos professores.

Professora: Eu acho que seria muito mais útil. Tanto para os alunos como para os professores. Porque os professores não se sentiam tão isolados a trabalhar com a turma e há... se fosse no geral, nós conseguíamos se calhar fazer um melhor trabalho com os alunos e conseguíamos que eles tivessem melhores resultados. Enquanto nós, neste momento, estamos a trabalhar cada um para o seu lado, isolados, não é? Cada um trabalha com a sua disciplina e cada um tenta arranjar as suas estratégias para conseguir o melhor. Mas no fundo, se nós partilhássemos ideias e um dissesse: olha eles conseguem fazer isto melhor e eles conseguem isto, eles não conseguem fazer e... à partida eu acho que funcionaria melhor.

Entrevistador: Esta minha questão vem no sentido de ao longo do que temos vindo a falar, tu fizeste algumas vezes referência ao facto de: o que nos dizem é que as turmas são assim, o que querem de nós é que façamos isto ou aquilo... quando tu fazes referência a e

se eles, estás-te a referir, concretamente a quem?

Professora: Aos outros professores. Estou a referir-me aos outros professores porque, às vezes estamos ali na sala de professores e nos dizem isso. Ou nas reuniões. Quando nos disseram, nas reuniões, tanto neste ano, como no ano passado, quem nos disse foi o director de turma

ou os directores de turma que nos dizem é que têm informações da direcção em relação a isso. Vai correndo por aí.

Entrevistador: Não tenho mais nenhuma questão para te colocar, mas gostava de te fazer um último desafio: que pensasses um bocadinho no que falaste, naquilo que tens estado aqui a dizer e se sentes que tens mais alguma coisa. Se sentes que ficou alguma coisa por dizer. Que estavas à espera de dizer porque sabias que vinhas para esta entrevista e, se calhar, nalgum momento pensaste: tenho que dizer isto... e agora eu, se calhar, não te dei essa oportunidade de tu falares. Estou a gora a dar-te essa oportunidade de tu dizeres qualquer coisa sem que eu te pergunte.

Professora: Eu penso que disse tudo. Disse as dificuldades que sentia e à partida quando cheguei aqui foi encarar uma coisa que nem sequer conhecia. E depois também é o desafio que ao longo do ano, que a gente vai tentando que os alunos consigam atingir aquilo que nós esperamos deles. De resto não... também não pensei muito na entrevista....

Entrevistador: Está bem Camélia. Obrigado.

Professora: Espero ter ajudado.

Entrevistador: Ajudaste bastante. Obrigado.

Entrevistador: Eu não sei se, das várias vezes em que falámos, te expliquei exatamente ou se ficaste com alguma dúvida em relação ao meu trabalho. Eu estou a fazer formação a nível da formação de professores e estou a fazer uma tese cujo tema é a ação dos professores em início de carreira em turmas de currículos alternativos. E, no fundo quero perceber até que ponto a formação inicial é ou não importante e até que ponto é que a formação inicial prepara ou não os professores para esta realidade. O que eu vou querer saber é mais a nível da tua experiência. Quero que tu partilhes um pouco comigo a nível da tua experiência. Mas antes quero-te perguntar a tua opinião pessoal acerca dos currículos alternativos. Ou seja, acerca da existência dos currículos alternativos no nosso sistema de ensino. Se faz sentido, se não faz sentido...

Professora: Eu acho que faz todo o sentido. Sinceramente. Porque há tão poucas alternativas ao percurso regular, e os alunos não são todos iguais. Haver este tipo de alternativas para os alunos, eu acho que é essencial. Haver CEF, haver PCA. Eu acho que até havia de haver um melhor sistema de alternativas. Se calhar. O geral, em que as disciplinas são mais teóricas, quando vemos que eles não conseguem inserir-se aí, então por uma vertente mais prática. Acho que é isso, um bocadinho o PCA. Portanto, acho essencial. Agora, se todos os que estão lá são ou não... capacitados para estar...

Entrevistador: São outros trinta... no fundo, o que eu percebi é que é uma oportunidade para os professores de gerir o currículo de uma maneira...

Professora: Exatamente. Mais versátil. Sim. Até porque, no ensino regular, tu tens que dar aquela matéria, naquele tempo, a todos os alunos, todos têm de ficar a saber o mesmo. Mais ou menos isso. No pca, tu tens... é mais versátil. Tu podes, digamos, dar a matéria num nível diferente, numa profundidade diferente. Podes, se calhar, colocar conteúdos que tenham mais a ver com o interesse deles. E também, dependendo muito da turma, adaptar os conteúdos e a dificuldade dos conteúdos à própria turma, que eu acho essencial. Nem todos conseguem atingir determinados conteúdos ou determinadas competências... não vão ser todos. Nem todos têm de ser de igual forma do ensino regular. Há até essa coisa do ensino por competências mas as competências deles vão ser muito diferentes. E no percurso curricular alternativo tu tens oportunidade para...

Entrevistador: Para tratar isso de outra maneira, não é?

Professora: Sim. É mesmo para... Acho que é mesmo para nós aceitarmos isso e gerirmos isso da melhor forma.

Entrevistador: Eu depreendo que, por aquilo que estás a dizer, que é uma coisa agradável para ti, então, os currículos alternativos.

Professora: Sim.

Entrevistador: Gostas...

Professora: Gostei. Sim, gostei da experiência.

Entrevistador: Não tens atualmente?

Professora: Este ano não tenho.

Entrevistador: Tiveste só no ano passado.

Professora: Sim, sim. Estava com esperança de continuar com eles no Terceiro Ciclo. Quando se falou...

Entrevistador: Com os mesmos.

Professora: Sim.

Entrevistador: Ah, com a turma do ano passado.

Professora: Com a turma do ano passado. Eles depois não quiseram.

Entrevistador: Mas há, assim... a pergunta que eu te ia fazer era esta: há assim, da tua ação, naquela turma de currículos alternativos, algum aspeto que tu destakes positivamente, que tenha sido bom para ti. Ou, se calhar, há mais do que um, por aquilo que tu disseste...

Professora: Sim. Há o adaptar...

Entrevistador: O que é que foi mais positivo para ti, nessa experiência?

Professora: Podermos adaptar àquela turma, em específico. Porque não só adaptar as nossas estratégias, mas os próprios conteúdos poderem ser adaptados. É ótimo. Depois também, tive a sorte de estar com aquela turma, que era uma turma calma, com quem se podia trabalhar muito bem, não tinha grandes problemas de comportamento. Portanto, era ótimo. E... Só que, também senti muitas dificuldades. Em relação à...

Entrevistador: Sim?

Professora: Sim. Porque demoras e tens muito mais trabalho a preparar os materiais para uma turma de percurso curricular alternativo, do que para uma turma regular, que tem o manual, que a matéria é... é aquela.

Entrevistador: Já está definida...

Professora: Já está. E depois tive que adaptar muito o nível. Comecei o ano com um nível, depois fui vendo as capacidades as dificuldades deles. Isso também é bom. Poder adaptar às capacidades deles. Mas, não tinha experiência prévia nisso, portanto foi um bocadinho mais difícil, nesse aspeto.

Entrevistador: Essa foi a tua maior dificuldade ou foi a única dificuldade que tiveste?

Professora: A primeira dificuldade foi: o que é o pca? Quando cheguei aqui, vi pca... o que é? Não sei. Só sei que é um pca... Pronto. Depois, o Nelson era diretor de turma, explicou, mais ou menos o que era. Explicou qual era a filosofia. A ideia daquilo... Ok, está bem. Depois comecei com o pca, mais ou menos a dar o que dava nas outras turmas, depois vi que eles não conseguiam acompanhar a mesma coisa, depois, fui adaptando, pronto. Só comecei, digamos, a conhecê-los bem no segundo período e a saber aquilo que podia fazer com eles e até onde podia chegar com eles, no segundo período. Assim, uma grande fase de adaptação. Mas...

aqui, é uma dificuldade. Depois é a preparação dos materiais. Temos de estar constantemente a preparar materiais porque eles não têm manual. Ou não tinham manual. Não sei se este ano têm. Mas no ano passado não tinham manual, tinha de estar, constantemente a preparar materiais para eles e, pessoalmente, eu tinha 4 ou 5 níveis diferentes. Portanto, tinha cef e tinha o pca e tinha o 6º ano regular. E portanto estava sempre a preparar materiais para todos eles e foi uma grande dificuldade, porque, digamos, tinha assim, muitos níveis diferentes

Entrevistador: Foi o teu primeiro ano de serviço?

Professora: Segundo. Quer dizer, ainda não tinha feito um ano de serviço, quando fiquei aqui. Portanto, foi assim... tinha muitos níveis, muitos materiais, estava sempre a preparar coisas para eles, mas é bom...

Entrevistador: No fundo, são essas as necessidades que tu...

Professora: Sim... e também, dentro do pca, tu tens vários níveis diferentes. Tens vários níveis diferentes. Por exemplo, temos uma Dorina (Diana) que não... temos que dar, assim, as coisas muito simples e básicas para que ela perceba. Porque ela tinha mesmo dificuldades em perceber as coisas e, depois, tinha um Cláudio (Cílio) que percebe tudo à primeira e que até sabe mais coisas mas que o problema dele não é a nível cognitivo, é o absentismo. Quer dizer, dentro do pca, temos várias... vários diferentes motivos para eles lá estarem.

Entrevistador: Vários mundos.

Professora: Sim. E então, isso também é um bocadinho difícil de conciliar porque não queremos desmotivar aqueles que sabem mais mas também não queremos desmotivar aqueles que não conseguem atingir tão facilmente os conteúdos. Então, aí, também é um bocadinho difícil de gerir, digamos assim, porque há muitos níveis diferentes. Pelo menos no conhecimento da língua inglesa, que era aquilo que eu dava.

Entrevistador: E como é que tu geriste essas dificuldades?

Professora: Eu, nos conteúdos que trabalhava, tentava fazer conteúdos com diferentes dificuldades. Depois tentava que eles trabalhassem de modo a que, quem sabia mais, conseguisse também explicar um bocadinho aos outros. Mostrar que sabe, digamos assim, porque tentei o máximo, não é, dar-lhes ali um reforço positivo pelo facto de estarem a participar. O Cláudio, por exemplo, participava imenso. O Fabrício também participava bem. Mas o facto de serem os outros a dizer, em vez de ser eu, também era bom para aqueles que sabiam menos porque aprendiam com os colegas. Os que sabiam era reforço positivo, os que não sabiam aprendiam. Mas era difícil gerir os diferentes níveis. Às tantas, nos testes, se calhar, acabava por ser muito fácil para uns e difícil para outros, mas, pelo menos durante as aulas, assim, o facto de uns saberem participar até que os outros começaram a participar também. Porque fazia perguntas mais fáceis para uns e perguntas mais difíceis para outros.

Entrevistador: E assim conseguias controlar. No fundo, foi através da tua prática que tu foste resolvendo as tuas dificuldades, não é?

Professora: Sim. Através da experiência.

Entrevistador: Através da tua própria experiência. Não houve, assim, outro... por exemplo, lembras-te de algum conteúdo ou alguma disciplina que tenhas tido na tua formação inicial a que tenhas recorrido?

Professora: Nada. É assim, nós aprendemos na faculdade, em teoria curricular, que deve haver diferenciação pedagógica, devemos adaptar aos alunos, mas no ensino, digamos, regular, é muito difícil fazermos isso: Adaptar, porque, no fim, eles vão ter todos de alcançar determinados níveis, pelo menos, a nível da língua, para poder transitar, digamos assim. E no pca, já essa diferenciação pode ser feita mais facilmente. Lá está, pode-se adaptar os conteúdos, só que é difícil adaptar os conteúdos um a um. Digamos, acabamos sempre por ter que fazer em relação à turma. Vamos ver o nível geral de cada turma e adaptar aquilo àquela turma. Mas, na faculdade só... a única coisa que se pudesse adaptar aos currículos foi isso: a diferenciação pedagógica, em teoria curricular. Mais nada. Nunca tinha ouvido falar em pca.

Entrevistador: Por aquilo que estavas a dizer e indo um bocado no sentido da primeira questão, de fazer sentido ou não, o que eu percebi é que tu, nos currículos alternativos, o sistema facilita um bocado, a ação dos professores, porque dá-nos maior...

Professora: Dá-nos maior liberdade. Sim, sem dúvida.

Entrevistador: Tu queres-me fazer uma comparação. Tu tens turmas do mesmo nível do ensino regular?

Professora: Sim.

Entrevistador: A tua ação não é igual, por aquilo que tu disseste...

Professora: Não, não, não. É muito diferente.

Entrevistador: A minha questão vai nesse sentido. Quais são as maiores diferenças em termos de atuação para as duas turmas?

Professora: É assim, por exemplo, se calhar, numa turma regular, eu falo mais inglês do que no pca. Dou mais ordens em inglês do que no pca. Não exijo tanto deles.

Entrevistador: E, desculpa lá interromper-te. Porquê? Porque é que fazes essa diferença?

Professora: Eles não percebem tão bem. Vou fazendo. Mas tem de ser uma coisa muito mais gradual do que na turma regular, por exemplo. Senão, eles ficam a olhar para mim e não percebem o que eu digo. Depois é a nível da escrita e da oralidade. Enquanto numa turma regular, eu exijo que eles já tenham um certo grau de autonomia no 6º ano, eu sei que eles no pca, eles não têm esse grau de autonomia. Tanto na escrita, como na oralidade. Todas as atividades que eles fazem na escrita e na oralidade, são muito mais dirigidas, muito mais suportadas por um, visualmente ou por escrito ou com tópicos, do que num 6º ano regular. Embora seja direcionada no regular, muito mais direcionada no pca. Muito mais ajudada, muito mais suportada por outros conteúdos, outras diferentes estratégias, digamos assim. Outras diferenças. Lá está, no 6º ano regular, não consigo adaptar tanto àquilo que eles gostam e que eles veem todos os dias. Porque, afinal, temos o manual, temos que usar o manual. No pca, já não é assim. Já podemos, por exemplo, tirar, ou ir buscar coisas que eles

gostam ou que eles conheçam e trabalharmos assim a aula, no Inglês. No 6º ano regular, também se faz, mas é mais difícil porque já temos outros materiais com os quais temos de trabalhar. Depois na gramática, as coisas não eram tão aprofundadas como no regular. O que se calhar, neste caso, também foi um bocadinho mau para eles porque, este ano, eles estão no ensino regular, no 7º ano e estão a ter dificuldades, o que nesse caso, é...

Entrevistador: Porque eles, no ano passado, estavam numa turma de currículos, não é?

Professora: Sim, em que nós tivemos a liberdade de adaptar à turma e este ano eles não têm adaptações nenhuma.

Entrevistador: Foram atirados às feras...

Professora: Sim. Mesmo. E estão em turmas regulares. Eles estão todos separados, acho eu, o que é... tenho pena deles.

Entrevistador: Pois. Já me disseste que, a nível da tua formação inicial, a contribuição para a tua ação, se calhar, foi muito pouca...

Professora: Sim.

Entrevistador: Eu posso-me atrever a pensar que tu fazias alguma alteração a nível da tua formação inicial de maneira a preparar os professores para os currículos alternativos?

Professora: Sim, sim, sim. Não só a nível dos currículos, mas hoje em dia, nós temos muitas, digamos, vertentes do ensino. Temos pca, os cef, os efa e nós não somos, não temos qualquer tipo de formação. Para já, a formação prática é pouca. Pelo menos aquela que eu tive. Tive 4 anos de licenciatura normal que dava para vários ramos depois...

Entrevistador: No âmbito das línguas?

Professora: Português e Inglês. Literaturas Modernas. Nada de didáticas, nada.

Entrevistador: Pedagogias.

Professora: Sim. Depois, tive o ramo de formação educacional em que aí, sim, tive as didáticas e as pedagogias, só que foi tudo, digamos, lemos os programas do Ensino Básico. Só que esses programas, no caso dos pca, podem ser adaptados, não é, aos conteúdos que eles conseguem, à profundidade que eles conseguem atingir. E nós, na faculdade, não somos preparados para nada disso. Somos preparados para o Ensino regular, depois deparamo-nos com uma turma, mesmo no ensino regular, que tenha diferentes níveis. No caso do Inglês e do Português também. Por exemplo, aqui o Português, se calhar, não posso dar como dei no meu primeiro ano de serviço, em que podia chegar lá com a matéria e sabia que eles iriam conseguir, à partida, perceber aquilo que eu estava a dizer e aquilo que eu queria que eles fizessem.

Entrevistador: Já tinham outras bases...

Professora: Sim. Exatamente. Aqui não. Nós temos também que adaptar àquilo que... à realidade que temos e no pca, principalmente. Portanto, na faculdade, penso que não... Introduzia, se calhar, uma vertente mais prática. Em vez de estarmos a fazer, só a trabalhar na

vista do Ensino regular, se calhar, porque não preparar aulas como se fosse para um pca, ou para um cef, ou para um efa? Em vez de ser só ensino regular.

Entrevistador: A nível da preparação das aulas.

Professora: Sim, sim, sim. Porque nós fazíamos... planificávamos unidades didáticas mas como se fosse para um 11º ano regular, para um 8º ano regular, um 9º regular... Nunca tivemos de preparar unidades didáticas que fossem para um pca. Tanto que eu nunca tinha ouvido falar de pca quando cheguei aqui. Nunca preparámos uma unidade didática para um cef. Nunca preparámos uma unidade didática para um efa.

Entrevistador: Isso, no fundo, eram realidades, que à partida, vocês e os vossos professores sabiam que vocês iriam encontrar.

Professora: Sim, porque muito mais, digamos, se calhar, nós muito mais provavelmente iremos trabalhar num efa, num cef ou num pca do que no ensino regular. Porque somos contratados, normalmente ficamos com os últimos horários, que são aqueles que têm os pca, os cef e os efa e tudo isso e não fomos preparados para nada disso. Nós somos preparados para o geral, mas há sempre a ovelha negra.

Entrevistador: Há assim, ainda a nível da formação, mas neste caso a formação contínua. Imagina que tu agora irias fazer uma ação de formação virada para esta questão dos currículos alternativos. Há assim, algumas características que tu procurasses nessa formação?

Professora: Eu gostaria que fosse abordada, digamos, a ideia geral por trás dos pca. O que devemos fazer? Qual é a filosofia ligada ao pca? Pronto. Porque aquilo que eu sei, foi aquilo que os colegas disseram que se podia fazer. Mas, qual é a filosofia exata do pca? O que é que se deve fazer? Depois, que tivesse, também uma parte mais prática. Exemplo de uma aula de pca ou de materiais construídos, especificamente para o pca, por exemplo. Gostaria... se houvesse isso, ingressaria nessa formação.

Entrevistador: No fundo, é a nível da, como tu disseste, da filosofia, não é? Do conhecimento das características duma turma...

Professora: Sim, o que é um pca? O que é um percurso curricular alternativo? o que é que se espera de nós, professores? O que é que se espera dos alunos? O que é que se deve fazer e ensinar e com que profundidade, num pca? Deve-se alterar... Que liberdade é que temos, até que ponto é que a nossa liberdade vai para adaptarmos os conteúdos?

Entrevistador: A tua experiência, veio-te ajudar a consolidar aquilo que te disseram em relação ao pca.

Professora: Exato. A praticar aquilo que me disseram. A adaptar e são diferentes e são especiais e, se calhar, têm mais dificuldades que os outros. Mas aqui vi muitos miúdos com dificuldade. Porquê o pca? Mas, realmente, são, têm mais dificuldades que os outros ou têm outro tipo de problemas? Falo do caso do Cláudio, porque acho é aquele que salta mais à vista, que era aquele que, pelo menos a Inglês, não tinha qualquer dificuldade, que era muito inteligente, sabia muita coisa, mas depois, faltava muito.

Entrevistador: É a nível comportamental?

Professora: Ele não se portava mal. Às vezes, não fazia nada. Quando queria mostrar que sabia estava sempre de braço no ar. Faltava muito, porque não queria trabalhar na aula. Ele sabe que na aula tem que trabalhar. Mas, se fosse preciso, chegava-me ao teste e tinha positiva. Porque, lá está, ele sabia muito. Enquanto os outros tinham que estar na aula, a ouvir para perceber aquilo que eu estava a dizer, chegar ao teste e saber e, às vezes, com dificuldade, o Cláudio, não. O Cláudio faltava muito, chegava ao teste e tinha positiva. Só que uma altura faltava ao teste também. Faltou o período todo.

Entrevistador: Tu achas que é descabido esses alunos estarem nestas turmas? Nestas turmas de PCA. Alunos como o Cláudio, esse aluno que acabaste de descrever.

Professora: Isso é muito relativo. Não sei. Eles também não têm grandes alternativas. Se eles não estiverem no pca, vão estar onde? No ensino regular ainda vai ser pior. Num pca, digamos, também, o Cláudio não tem dificuldades a nível cognitivo, naquela turma, havia muitos meninos com dificuldades para perceber e entender e aplicar os conteúdos. Não era o caso do Cláudio. Se calhar, sentia-se ali, um bocado ali à parte na turma, por causa disso. Mas também, que alternativa temos? Temos o pca, temos o cef e pouco mais temos para alunos que não gostam da escola, que não querem estar cá e que tenham um elevado número de absentismo. Se calhar, se não estiverem no pca, não há alternativa para eles.

Entrevistador: Achas que faz tanto sentido para um aluno com as características desse aluno, como para um aluno com dificuldades cognitivas.

Professora: Sim. Porque não existem outras alternativas. Se existissem, se calhar, achava que não. Porque, se calhar, o Cláudio, apesar de ser muito inteligente, se calhar, dar-se-ia muito melhor numa vertente pré-profissionalizante. Na escola, é coisa que não existe. Temos os cef. Têm de ter uma certa idade e, às vezes eles são novos e já não gostam e não querem. E vê-se que eles seriam mais felizes ou mais realizados ou mais motivados, se calhar, se fossem para uma vertente mais profissionalizante, mais prática, do que estarem numa aula de 90 minutos, seguida de outra aula de 90 minutos, em que estão sempre a dar matéria e, se calhar, se estivessem numa via mais prática, fosse melhor para eles. Mas também não temos grandes alternativas no ensino português. Temos assim, pelo ar, pca, cef. Para cef temos uma certa idade, para pca, não, mas temos um número mínimo de alunos. Por isso é que não houve a turma de 3º Ciclo. Temos poucas alternativas, por isso... se vamos colocá-lo no ensino regular, é pior. Portanto, é preferível ele estar no pca.

Entrevistador: Achas que há assim alguma coisa, da tua parte, que ficou por dizer? Alguma coisa que gostasses de referir e não tenhas feito referência, até aqui? Em relação aos currículos alternativos e às tuas dificuldades.

Professora: Eu tive aquelas dificuldades que referi. Mas também devo referir que tive a vida facilitada porque era uma turma, pelo menos, que eu não senti que tivesse problemas comportamentais, enquanto, se calhar há outros pca e já ouvi falar noutros pca em que o problema maior é o comportamento e não sei se conseguiria trabalhar tão bem ou se teria

gostado tanto como gostei de trabalhar com esta turma, se eles fossem uma turma em que a maior parte dos problemas fosses comportamental. Não sei como iria lidar com a situação.

Entrevistador: A tua atitude, se calhar, iria ser diferente. A tua ação.

Professora: Sim. Até porque, se calhar, ele tem problemas comportamentais, mas, se calhar, não tem problemas cognitivos. Ou será que tem as duas coisas? Não sei. Não tive a experiência, por isso...

Entrevistador: Tu achas que a tua turma foi uma exceção à regra dos currículos alternativos?

Professora: Se foi uma exceção, não devia de ser. Porque acho que o pca, não deve ser para problemas comportamentais. Acho eu. Porque isso dificulta muito o trabalho do professor. Ter uma turma de pca, só com alunos que se portam mal, uma turma digamos... por isso, eu gostei de trabalhar com esta turma? Sim. Tive que me adaptar? Sim. Mas gostei porque eles também eram miúdos que participavam, que faziam e cumpriam as regras. Se calhar, se tivesse uma turma com muitos problemas de comportamento, como há, porque aqueles que têm muitos problemas de comportamento vão para o pca... e se calhar, não têm problemas a nível cognitivo. Não sei. Não sei se todos os problemas são para o pca. Digamos assim. Há uma diversidade, também, grande de pca.

Entrevistador: Ok. Agradeço-te.

Entrevistador: Eu gostava, primeiro de te agradecer. Faz parte do protocolo e também é uma obrigação minha, tu teres-te disponibilizado. O estudo é o que te disse já: Quero saber como é que os professores dos currículos alternativos e professores que estejam em início de carreira vivem as experiências. Porque quero saber. Não sei. É isso que quero saber, porque não sei. E é isso que quero. E, por isso, não poderia saber de outra maneira se não vos perguntasse e se vocês não me dissessem. E depois pretendo fazer a minha tese. Na tese os nomes não vão aparecer. Não podem aparecer, mesmo. E portanto vai ser isto. A finalidade que eu tenho com esta tese é de uma forma ou de outra, mais directa ou mais indirectamente tentar contribuir, alguma coisa, para a formação inicial de professores. Pelo menos deixar um documento que possa servir de algum auxílio na formação de professores e, claro, virado para esta questão dos currículos alternativos. Em relação ao estudo não há muito mais a dizer. Não sei se tens alguma questão em relação ao estudo? Se queres saber alguma questão... Eu ando num mestrado. Este segundo ano é o ano em que faço a tese e pronto.

Professora: Não.

Entrevistador: Em relação ao tema que eu quero explorar. Os currículos alternativos. Primeiro gostava de saber a tua opinião acerca da existência dos currículos alternativos. Do sentido que tem a existência dos currículos alternativos. Se tu achas que faz sentido esses currículos alternativos existirem no nosso sistema educativo, se não faz sentido nenhum. Se são necessários, se não são necessários. Gostava de te ouvir um bocadinho sobre essa questão.

Professora: Eu acho que sim. Que são necessários porque são turmas mais pequenas com quem nós podemos trabalhar melhor. As turmas que eu tenho este ano tenho turmas de 28, são muito grandes e nós não conseguimos trabalhar com eles todos. Ou não conseguimos dar a atenção necessária a todos...

Entrevistador: 28 alunos aqui nas vossas turmas? Mas a escola continua a ser TEIP...

Professora: Sim, mas são muito grandes. Não. A do pca não é.

Entrevistador: Pois mas as **outras** turmas também não deviam ter esses alunos todos...

Professora: Não. Mas a do pca tem 17. Alguns desistiram mas...

Entrevistador: E é o primeiro ano que isso está a acontecer, nas outras turmas...

Professora: São todas muito grandes. Se calhar foi para diminuírem o número de professores. Não sei.

Entrevistador: Olha, desculpa lá interromper-te...

Professora: Pronto e se eles estivessem em turmas normais acho que... eles têm mais dificuldades e precisam mais de apoio, acho que era completamente impossível. Mesmo assim, pronto temos um bocadinho de dificuldades em trabalhar com eles porque são... ainda tivemos alguns que desistiram. São menos para podermos dar...

Entrevistador: Nas turmas de pca.

Professora: sim. Para podermos dar mais apoio. Mas gosto de trabalhar com eles.

Comentário [N1]: A professora estava bastante inibida e tentei mudar um pouco o assunto...

Entrevistador: Gostas!

Professora: Gosto. Com eles e... o CEF também. Tem a ver e não tem, não é?

Entrevistador: Também tens CEF?

Professora: Sim. No ano passado tive, mas sinceramente, gostei mais de trabalhar com o CEF do que com as turmas normais. E com o pca é basicamente é Mais ou menos como o cef.

Entrevistador: Ainda tens currículos alternativos este ano?

Professora: Tenho. Só foi o primeiro ano que tive.

Entrevistador: Ah, é o primeiro ano que estás a ter, é este ano?

Professora: Hum, hum. Mas estou a gostar da experiência. Eles trabalham...

Entrevistador: É uma turma de que ano?

Professora: 6º. E eu acho que eles até... (a nós não percebo)

Comentário [N2]: 04:15

Entrevistador: E se tivesses que pensar numa situação da tua experiência que tens tido nos currículos alternativos, se tivesses que pensar assim numa situação que te deu prazer, naquelas turmas, naquele contexto, que gostasses muito, que te tenha feito sentir bem. Uma situação positiva, que tenha tido aspectos positivos. Não estou a falar apenas da sala de aula. Um aspecto relacionado com a preparação das aulas, por exemplo ou mesmo uma situação de aula... uma situação que tu consideres que tenha sido reconfortante para ti, positiva para ti neste contexto de currículos alternativos. Consegues-te lembrar?

Professora: Deixa ver se eu percebi. Qualquer coisa que me tenha sido....

Entrevistador: Uma situação que tu te lembres. Um aspecto positivo de que tu te lembres, que... uma altura que pensasses assim: "Isto correu-me mesmo bem!"

Professora: Hum, hum... Sim, por exemplo, quando nós demos a Geometria, eu acho eu uma pessoa deu a matéria... e quando fizemos o teste, fiquei contente porque as notas foram bastante boas. Eles responderam àquilo que nós estávamos à espera. Foram bem melhores que nas outras turmas que nós temos. Uma pessoa sente-se sempre...

Entrevistador: Que o trabalho teve uma resposta...

Professora: A maior parte da turma... aliás, só houve uma negativa.

Entrevistador: Hum, hum!

Professora: E as positivas que houve, foram bastante altas. E uma pessoa sente-se sempre... pelo menos eles responderam àquilo que nós queríamos.

Entrevistador: E tu sentiste-te bem com essa...

Professora: Sim. O que, nas turmas normais, a maior parte das vezes, não acontece. Não aconteceu este ano. Uma pessoa parece que esteve a falar para o boneco.

Entrevistador: Porque é que tu achas que isso acontece?

Professora: Não sei. Eles são muito crianças, não querem saber de nada...

Entrevistador: Os dos currículos normais!?

Professora: Sim. e... o que não aconteceu no currículo alternativo. Eles estiveram mais atentos. Tentaram esforçar-se. Trabalhar. A geometria que nós demos no 6º, no pca, foi, praticamente a que demos no 5º, mas, pelo menos eles... alguns deles é a primeira vez que estavam a dar

Entrevistador: E mesmo assim, os resultados foram bons.

Professora: Mesmo assim, os resultados foram bons.

Entrevistador: E há assim alguma ou algumas dificuldades com as quais tu te tenhas deparado, que tenha sido mais difícil de ultrapassar ou de lidar, embora a tua experiência seja ainda de poucos meses com currículos alternativos, mas se calhar já houve altura em que tu sentiste alguma dificuldade neste contexto.

Professora: Há lá um aluno ou dois que são um bocadinho complicados de controlar no comportamento. Quanto mais uma pessoa os manda calar, pior. E então não se controlam.

Entrevistador: E são essas as principais dificuldades que tu sentes a nível de relação com eles. Neste caso é na relação pedagógica.

Professora: Mas o que acontece no currículo normal. Também temos alunos... também acontece. Por isso não sinto muita diferença.

Entrevistador: Então é a nível de planificação, da avaliação... dos outros aspectos que estão implicados na questão dos currículos alternativos? Há alguma diferença? Comparando a tua acção nos dois contextos, currículos alternativos e currículos regulares, vês assim alguma diferença na tua actuação? Na forma como tu encaras os diversos factores que estão implicados...

Professora: Na avaliação?

Entrevistador: Não só na avaliação. Se na tua actuação, seja em que aspecto for, quais são as maiores diferenças que tu sentes? Ou seja: onde é que tu pensas que esta turma é de currículos alternativos, portanto eu tenho de fazer isto ou não posso fazer isto e esta turma é de currículos...

Professora: Sim. Se calhar tem-se mais cuidado em certas coisas. Em explicar melhor certas coisas para eles perceberem melhor. Se calhar há coisas que nós...

Entrevistador: Em termos de estratégias...

Professora: Sim. Se calhar também... por exemplo. Nós aceitamos mais certas coisas no pca, que não aceitamos nos currículos normais, a nível de... do rigor e essas coisas. Do desenho geométrico. Ao fazerem a esquadria... pronto se uma pessoa vai considerar certo, se vai

considerar mal... não tinham uma esquadria bem... mas pronto: nesses, uma pessoa tolera se calhar outras características.

Entrevistador: Tens outra forma de avaliar, não é? Tens outra maneira de ver as coisas?

Tu fizeste a tua formação inicial há poucos anos... se não, não estavas aqui
(risos)

Professora: Este ano é o terceiro ano que estou cá.

Entrevistador: É o teu terceiro ano de serviço. Portanto lembras-te perfeitamente da tua formação inicial. (pausa)

Há assim alguma situação em que tu tenhas na tua acção nos currículos alternativos, há alguma situação em que tu tenhas pensado: isto que eu aprendi na formação inicial, ou que eu fiz na formação inicial, ou que me disseram é importante e eu recorri a isto ou vou recorrer? Há assim algum aspecto em que tenhas sentido isso?

Professora: Agora nem me estou a lembrar, mas... mas, quando eu estava lá a estagiar, não tinha nada a ver com isto, se calhar...

Entrevistador: Era diferente!

Professora: Era completamente diferente. Eram turmas normais, boas, que... nem sequer sonhava que isto existia...

Entrevistador: (risos) Não conhecias esta realidade durante a formação inicial. É isso?

Professora: Não!

Entrevistador: E achas que daquilo... pronto estavas a dizer que no fundo foste formada para dar aulas a turmas de currículos regulares, não é? Penso que é isso que queres dizer.

Professora: Sim.

Entrevistador: A minha questão agora é: tu, nessa formação que te deram para tu actuares nessas turmas de currículo regular, se tu consegues encontrar aí alguma coisa que possa ser... se consegues ou não encontrar alguma coisa que possa ser

Professora: Acho que alguma coisa porque, mesmo nas turmas normais, uma pessoa sabe que encontra sempre miúdos diferentes, que precisam mais de... e que têm problemas em casa e isso que uma pessoa tem que dar mais atenção e, se calhar, mais uns descontos. Não é que, por exemplo, nós aqui, às vezes ralhamos com eles porque não trazem material e nós não sabemos o que se passa lá em casa.

Entrevistador: Pois!

Professora: E... sim, se calhar... não me lembro muito bem...

Entrevistador: Houve coisas que foram úteis, não é?

Professora: Sim. Houve.

Entrevistador: Tu fizeste formação numa ESE?

Professora: Sim!

Entrevistador: Agora vou-te pedir uma coisa que é complicada (risos)!!!

Professora: (risos)

Entrevistador: Vou-te pedir que tu imagines que, por aquilo que tu disseste agora, lembrei-me. Que tu imagines que podes mexer no currículo de formação inicial, sabendo agora, como tu sabes que existe agora a realidade dos currículos alternativos... e a minha pergunta é esta: Tu mexias em alguma coisa? Ou seja: na formação que tu tiveste, porque é essa que tu conheces, mexias em alguma coisa sabendo agora que existem currículos alternativos? E se mexias, no quê?

Professora: É assim, quando nós estudamos, eu acho que nunca estamos preparados para enfrentar as turmas, porque quando chegamos aqui, é completamente diferente. Só aqui é que uma pessoa começa a ver qual é a realidade. Principalmente aqui, porque lá em cima é mais. São turmas mais normais.

Entrevistador: Lá em cima, noutra região do país?

Professora: No Norte. Bragança, que era onde eu estudava.

Entrevistador: Sim.

Professora: Mas...

Entrevistador: Ah, pois o contexto é diferente...

Professora: Muito diferente. Sim. eu nem sequer sabia que isto existia.

Entrevistador: (risos) E foi lá que tu foste formada, nesse contexto...

Professora: Pois. Estive lá sempre. Era completamente diferente.

Entrevistador: Hum hum. E tu queres com isso dizer que não fazia sentido mudar essa formação inicial, nesse contexto? É isso?

Professora: Não. Podia-se mudar e ser mais adaptado a esta realidade. Lá não existe, mas uma pessoa não vai trabalhar só lá. Principalmente agora, que não há trabalho. Se calhar mais formação para este tipo de situações. Apesar de lá não haver, mas...

Entrevistador: Mas mudavas alguma coisa... Consegues lembrar-te assim de alguma coisa que tu mudasses? A nível, sei lá... das disciplinas... algumas disciplinas que achasses que fosse necessária, algum conteúdo, alguma disciplina que tu tenhas tido, alguma estratégia de formação da parte dos professores da ESE. Se há alguma alteração que tu achasses que pudesse ser benéfico para um professor que acaba a formação inicial poder vir actuar de uma forma mais... menos problemática, se calhar, no contexto de currículos alternativos?

Comentário [N3]: A professora fez a formação inicial na ESE de Bragança

Professora: É assim: eu achei que quando andei a estudar, nem sequer me ensinaram a dar aulas e como sentar uma turma e isso. Se calhar, fazia falta alguma disciplina. Porque eu só quando eu fui para a turma é que eu tive que me desenrascar, porque até aí, eu nem sequer sabia como é que era. Nunca houve nenhum professor que nos explicasse, que nos ajudasse nesse sentido. Se calhar fazia falta.

Entrevistador: No teu estágio. Que, se calhar também foi diferente da realidade que depois vieste a encontrar.

Professora: Foi. O estágio foi em turmas boas, portavam-se bem, não falavam, nem sequer precisávamos de os mandar calar...

Entrevistador: Um contexto completamente diferente.

Professora: Quando cheguei aqui (pausa) foi assim um bocadinho... (pausa)

Entrevistador: Entraste noutro mundo...

Professora: E a minha sorte foi que dei aulas com o Francisco e que...

Entrevistador: Com...

Professora: O Francisco, também dava aulas cá. Faz de conta que foi o meu estágio, aí.

Entrevistador: O Francisco. Esse teu colega com quem tu deste aulas... davas aulas com ele noutras turmas ou era só nessa???

Professora: Só tinha turmas de CEF.

Entrevistador: Era só turmas de CEF. Nem sequer era...

Professora: Era a única que dava aqui (na escola)

Entrevistador: Nem sequer era currículos alternativos???

Professora: Não. Eram CEF. Mas eram muito complicados. E pronto... Aí é que eu comecei a aprender. Faz de conta que foi o meu estágio. Porque se eu tivesse encarado a turma sozinha, nem sequer sabia o que é que eu havia de fazer.

Entrevistador: Então, e tu sentes que agora, nesta altura que tu tens currículos alternativos, algumas das coisas que tu, no fundo, se calhar aprendeste, nesse teu primeiro ano de serviço. Algumas coisas te foram úteis? Como?

Professora: Sim porque eu até acho que eles são muito parecidos a nível de comportamento.

Entrevistador: Os CEF com os currículos alternativos...

Professora: Os CEF com os currículos alternativos. Se calhar, os currículos alternativos têm mais algumas dificuldades, mas, basicamente, eu acho que são alunos desmotivados, com pouca vontade de trabalhar e eu acho que não notei muita diferença entre os CEF e os currículos alternativos.

Entrevistador: Hum, hum.

Professora: E sim, estava mais preparada...

Entrevistador: Depois desse ano que consideras o teu estágio...

Professora: Depois, no ano passado tive só CEF e acho que são muito parecidos com os PCA.

Entrevistador: Há assim alguma necessidade que tu ainda sintas que pudesses... uma vez que já me disseste algumas das dificuldades com que tu te tens deparado, nomeadamente a nível da relação pedagógica e da motivação, muitas vezes, também abordáste por aí a motivação dos alunos, etc. e, tendo em conta, que, por aquilo que tu também disseste, na formação inicial, o contexto era diferente e as coisas eram diferentes, a minha pergunta vai neste sentido: Tu achas que, sentes necessidade de... ou seja, se tivesses agora oportunidade de fazer uma acção de formação. Vamos imaginar esta situação: ias fazer uma acção de formação para os currículos alternativos e tinhas várias para escolher. Embora fosses para currículos alternativos, todas, mas cada uma tinha as suas características. Quais eram, assim, as características que tu ias procurar mais, nessas acções de formação? Ou seja, quais são as necessidades que tu sentes que ainda tens, depois da formação inicial, depois destes meses de serviço, depois desse “estágio” com o Francisco... ainda há assim alguma necessidade que sintas que...

Professora: Eu acho que todas que houvesse eram sempre importantes e davam sempre jeito todas porque uma pessoa é sempre bom aprender, mas, às vezes a maneira como lidar com eles e com certas situações.

Entrevistador: A relação com os alunos.

Professora: Com o controlo dos alunos. Depois conforme uma pessoa vai conhecendo melhor os alunos, vai sabendo o que é que é melhor e como os controlar melhor. No início, quando uma pessoa não os conhece e não sabe como é que eles são, é um bocadinho complicado. Alguns eu já sei que se eu for falar a gritar com eles, eles não fazem nada. Há outros, que se eu não gritar, eles não fazem. São totalmente diferentes, que uma pessoa só ao conhecê-los melhor é que vai... mas qualquer uma formação que houvesse, acho que era importante...

Entrevistador: Estavas interessada!?

Professora: Sim.

Entrevistador: Isso revela da tua parte que tens interesse em resolver algumas das... dar resposta, pelo menos a algumas das dificuldades que qualquer pessoa sente em qualquer situação... e na tua situação, em concreto, em estar a leccionar em currículos alternativos, sentes que, no fundo, devias aprofundar... isso foi o que eu percebi do que tu disseste... que deves aprofundar um pouco todos os aspectos da acção que o professor deve ter numa turma de currículos alternativos. É isso?

Professora: Sim. Acho que tudo era importante.

Entrevistador: E não há assim, nenhum aspecto que tu salientasses mais em relação aos outros... Tu dás aulas em par pedagógico, não é?

Professora: Sim.

Entrevistador: E nunca deste aulas de currículos alternativos sem ser em par pedagógico.

Professora: Quando a minha colega falta.

Entrevistador: É o primeiro ano que estás a leccionar. Mas tens turmas, actualmente tens turmas sem ser de currículo alternativo. De currículos regular.

Professora: Tenho mas não sinto grande diferença.

Entrevistador: Não sentes?

Professora: Não

Entrevistador: Mas a que é que tu atribuis essa falta de diferença? A essa igualdade?

Professora: É assim: do que eu sei, dos pca são alunos com mais dificuldades...

Entrevistador: Sentes isso?

Professora: Um bocadinho. Mas eu também noto noutras turmas...

Entrevistador: Também há dificuldades noutras turmas...

Ok. Foi muito útil. Uma grande ajuda que tu me deste. Vou parar a gravação.
Mais uma vez agradeço-te muito.

Professora: Nada. Se calhar não respondi...

Entrevistador: Primeiro quero-te agradecer por teres comparecido e por te teres disponibilizado para colaborar comigo. O estudo, eu já te falei do que é. Tem a ver com a formação de professores, nomeadamente com professores em início de carreira e com a sua ação em currículos alternativos. A primeira questão que tinha para te colocar era que tu pensasses nos currículos alternativos. Na forma como eles existem no nosso sistema de ensino e que me dissesse se achas que eles fazem sentido. Se a existência dos currículos alternativos faz sentido no nosso sistema de ensino. Qual é a tua opinião sobre isso?

Professora: É assim: obviamente, fazem sentido, mas da experiência que eu tenho e tu sabes, que é só a nível do Segundo Ciclo. Nós fizemos aquela proposta que se prolongasse para o 3º Ciclo e isso não deu em nada. Significa que eles tiveram um método no segundo Ciclo com PCA e agora estão em ensino regular. Portanto houve ali uma paragem.

Entrevistador: Hum, hum... E...

Professora: Se houvesse continuidade...

Entrevistador: Faria mais sentido...

Professora: Acho que faria mais sentido. Não sei se é só nesta escola. Se nas outras escolas há continuidade.

Entrevistador: Pois. Mas a tua experiência é...

Professora: A minha experiência é essa só ali no Segundo Ciclo. No terceiro, ou vão para um curso, onde têm essa oportunidade ou seguem o ensino regular, e isso não faz sentido.

Entrevistador: Então e achas que seria mais benéfico eles continuarem.

Professora: Continuarem...

Entrevistador: Uma vez que fizeram o segundo ciclo... e porquê? Porque é que achas isso?

Professora: É assim, nós sabemos que as competências que estão ali no segundo ciclo são as mesmas do ensino regular. Mas sabemos que é tudo adaptado. A aula é adaptada, o conteúdo é adaptado, o teste é adaptado. No regular não temos isso.

Entrevistador: E achas que depois será mais difícil para eles continuarem no terceiro Ciclo. É isso?

Professora: Os alunos que tivemos no 6º ano passado, neste momento estão no 7º ano regular e eu já falei com eles, dizem que sentem dificuldades, os professores também. E acabam por adaptar. Acabam por fazer adaptações porque não dá. Não conseguem.

Entrevistador: E achas que foi benéfico para aqueles alunos. Pensando nos alunos que tiveste no segundo Ciclo. Achas que foi benéfico para eles terem estado no currículo alternativo?

Professora: Foi.

Entrevistador: Porquê?

Professora: Uma motivação completamente diferente.

Entrevistador: É então uma questão de motivação?

Professora: Sim.

Entrevistador: Para eles!?

Professora: Hum, hum.

Entrevistador: posso então partir do princípio que concordas e achas que é uma...

Professora: Sim, concordo. Mas desde que haja uma continuidade.

Entrevistador: Que haja continuidade e que seja adaptado, neste caso, não é? Foi o que disseste também? Que seja adaptado às características deles. É isso?

Professora: Sim... Mas claro que concordo, não é? E nós vimos no ano passado que miúdos que estavam no ensino regular de 5º ano, a partir do momento que passaram para o 5º ano PCA... direção completamente diferente. As notas melhoraram bastante e estavam mais disponíveis para aprender.

Entrevistador: Melhorou a... portanto o desempenho. O facto de eles terem estado...

Professora: E a motivação para aprender.

Entrevistador: Se tu... gostava que tu pensasse na tua ação que tu tiveste com os currículos alternativos, com as tuas turmas e que tu pensasses um bocadinho nas maiores dificuldades que tu tiveste.

Professora: É assim: Eu recordei que quando vim para aqui e me deparei com turmas de PCA eu nem sequer sabia o que era o PCA e perguntei à doutora Piedade (Diretora do agrupamento) e ela disse: Ah, tens que falar com o Nuno, com o diretor de turma, que é o Nuno Galhardo. E falei com ele. O que é que eu havia de fazer com uma turma de PCA e ele disse: É só... basta adaptar a planificação. Tens uma turma regular, basta só adaptar os conteúdos para o PCA. Não tinha nada, não tinha nenhum plano, não havia material disponível. Os colegas também não tinham nada. Quer dizer, havia do 5º mas para 6º não.

Entrevistador: E tu foste dar a um 6º ano.

Professora: Eu fui dar a um 6º ano. Matemática e Ciências. Logo as duas disciplinas. Tive que fazer o meu plano. Tive que preparar todo o material, para todo o ano letivo. Portanto tive que iniciar tudo. Porque não havia nada. Completamente nada. O que havia era para 5º. E não havia tudo para 5º.

Entrevistador: Tiveste que começar do zero, não é?

Professora: Tudo do zero. Sim.

Entrevistador: E como é que tu resolveste esse problema?

Professora: É assim, não senti grandes dificuldades. A não ser isso de ter que preparar tudo mesmo. E eles não têm livros, não têm nada e eu tinha que preparar sempre de aula a aula e para as duas disciplinas. Pronto. Nisso foi um bocado complicado porque não tinha uma base. E o plano também... não tinha plano, não tinha nada.

Entrevistador: Pois.

Professora: Tive que me adaptar.

Entrevistador: Tu fizeste tudo.

Professora: Sim. Tudo. Tive que me adaptar.

Entrevistador: E achas que conseguiste. Ficaste contente, no final, com o trabalho que fizeste? O que te estou a perguntar é qual é a avaliação que tu fizeste do teu próprio trabalho com essa turma.

Professora: Eu considero bastante positiva. Até porque no 6º ano há um conteúdo que é os números racionais, as frações e que todos os miúdos têm dificuldades em compreender o que é isso e eles compreenderam. De uma maneira adaptada. Eles fizeram todas as atividades que uma turma regular possa fazer. Todos os conteúdos. De uma maneira adaptada conseguiram. Obtive bons resultados.

Entrevistador: Quer dizer, eles acabaram por atingir o objetivo que pelo menos é muito próximo do objetivo do currículo regular mas através de outras estratégias?

Professora: Sim

Entrevistador: E em relação...

Professora: Só que... deixa-me só dizer uma coisa. Se calhar era uma característica da turma. Eles não queriam sempre fazer o mesmo. Eu tinha que variar bastante a estratégia. Ou era uma atividade prática. Ou eles preferiam que eu ditasse um problema e eles resolvessem ou uma ficha, ou uma apresentação em PowerPoint. Tinha de ser sempre diversificado, porque senão eles cansavam-se.

Entrevistador: E tu consideras que isso para ti foi uma dificuldade?

Professora: Sim. Porque é assim: eu queria chegar aos alunos, então tinha que me adaptar ao que eles queriam, não é? E se eles queriam assim... e eu perguntava sempre: como é que vocês preferem? Ah preferimos assim.

Entrevistador: Pois. E tinhas de ser tu a adaptar-te...

Professora: Sempre diferente. Nunca sempre da mesma maneira. A mesma metodologia. Era sempre diferente.

Entrevistador: Nessa tua tentativa de resolução desses problemas, tu, de alguma forma recorreste explicitamente ou implicitamente a algum conteúdo que tenhas tido na formação inicial? Ou a alguma disciplina?

(PAUSA)

Entrevistador: Tu disseste-me que, quando chegaste à escola, no fundo, não sabias o que eram currículos alternativos.

Professora: É assim, da minha formação inicial... Eu estagiei em escolas que, na altura não eram TEIP, mas hoje, com certeza, são consideradas TEIP. Estive na Damaia, na Cova da Moura, tive em Camarate... hoje, com certeza são TEIP. E eu tinha algumas turmas que eram de currículo funcional. Não sei se agora.

Entrevistador: Eram CEF?

Professora: Não. Eram de currículo funcional, como eram turmas pequeninas com alunas que tinham necessidades educativas.

Entrevistador: 2º Ciclo, também?

Professora: Sim. 2º Ciclo

Entrevistador: E fizeste estágio nessas turmas?

Professora: Sim. Currículo funcional. Não era designado PCA. Não sei se houve alguma alteração.

Entrevistador: Mas em termos de características...

Professora: Eram idênticas... Portanto, por aí, eu nunca tive, assim uma turma com alunos brilhantes.

Entrevistador: No estágio...

Professora: Sim. Era este nível. Portanto, já estava habituada.

Entrevistador: Então, quer dizer que, a tua prática, no estágio, acabou por servir como algum suporte, se calhar...

Professora: Sim.

Entrevistador: E de que maneira? Consegues-me dizer? Ou seja, de que maneira é que tu achas que essa prática? Foi só a nível da experiência ou acabaste por recorrer a algumas aprendizagens que fizeste lá, ou com professores cooperantes, ou com professores formadores, ou mesmo com alguma experiência que tenhas vivido com algum colega teu, ou...

Professora: É assim: Mais com os professores que eram os titulares da turma. Não é? Porque conheciam a turma. Na minha formação inicial, na ESSE, obviamente, que nós não estamos a preparar atividades para esse tipo de alunos. É para turmas regulares. Não é? Agora, claro é quando vamos para prática, para o estágio, é que fazemos esse tipo de aprendizagem. E conhecendo esse tipo de alunos e preparar diferentes tipos de atividades para esse tipo de alunos, claro que ajudou aqui o trabalho com o PCA.

Entrevistador: E em que faceta da tua ação nos currículos alternativos, é que essa experiência te ajudou mais? Eu estou a falar, por exemplo, na avaliação, ou da relação pedagógica, da preparação das aulas, da planificação? No que é que achas que a tua prática te foi mais útil para te preparar para esta realidade?

Professora: É assim: Na relação pedagógica, supostamente, sabemos que há ali casos mais problemáticos. O que é que eu posso dizer sobre isso, que??? É assim: tentava sempre dar... é como o PCA que tenho este ano. Tentar dar uma atenção especial a cada um. Porque há uns que chegam e não querem trabalhar. E temos de perceber porque é que eles não querem trabalhar. E pronto, é por aí. E em relação à avaliação... a avaliação era normal. Os parâmetros que estavam estabelecidos para a escola... por aí.

Entrevistador: Pensando ainda na tua formação inicial, tu farias alguma alteração? Introduzias alguma disciplina ou punhas algum conteúdo numa disciplina para te preparar para os currículos alternativos.

Professora: é assim, eu tive necessidades educativas especiais como disciplina. Acho que ajudou, também.

Entrevistador: Ajudou-te na preparação para esta realidade?

Professora: Sim, sim.

Entrevistador: De que forma? Podes-me dizer?

Professora: A preparar atividades. Como é que preparamos atividades para um aluno que tem necessidades educativas especiais. Como é que lidamos com alunos desse tipo. Podia não ter essa disciplina e não ter essa disciplina e não saber o que é um aluno com necessidades educativas especiais.

Entrevistador: Foi uma opção tua, no curso, teres essa disciplina?

Professora: Não. Era mesmo do currículo do curso.

Entrevistador: Então, mantinhas a formação como tiveste. Achas que te preparou, então, para os currículos alternativos... Embora não na teoria, para os currículos alternativos. Disseste que não tinhas a noção. Também é uma coisa que foi criada... as coisas, no ensino são criadas assim, anualmente, não é? Mas, no fundo, em termos de prática, tu achas que conseguiste, da tua formação inicial, trazer bagagem, digamos assim...

Professora: Já tinha a ideia do é que era um aluno com necessidades educativas especiais. Do estágio que tive, tinha sempre um conjunto de alunos com necessidades educativas especiais. Mais de três. Tinha turmas com cinco, por exemplo.

Entrevistador: Pois.

Professora: Deixa-me só dizer que nas práticas, no estágio, portanto, no estágio, também já tinha este método de... O teste para os alunos com necessidades educativas é diferente. Tem... temos que chegar mais a eles com outros tipos de atividades. Portanto, já tinha essa noção. Eu acho que aqui, era mesmo o conceito porque eu estava a lidar com alunos com currículo funcional e aqui era PCA. Basicamente, é o mesmo, só que...

Entrevistador: Por aquilo que tu me disseste, desde o início até aqui, eu acho que, se calhar, e agora tu vais-me dizer se estou errado, a tua maior dificuldade foi o choque que tu tiveste quando chegaste aqui. Não foi?

Professora: Sim, sim.

Entrevistador: Ou seja, não ter um caminho iniciado para que, a partir daí, e juntando com aquilo que tu trazias da tua formação inicial, tu teres, portanto... agires. Não é? Eu interpretei...

Professora: É porque é assim: eu tive mesmo que pensar para um ano letivo inteiro. Não era só para um mês ou para dois, como eu estava habituada. Para um ano letivo inteiro. Não tinha uma planificação, o que, na prática pedagógica, no estágio, tinha direito a planificação, tinha direito a tudo. E tinha sempre o professor cooperante.

Entrevistador: Não planificavas as aulas no estágio?

Professora: Planificava. Não tinha a planificação para o ano letivo inteiro.

Entrevistador: Ah, sim. Planificavas mas já tinhas a planificação anual. Estou a ver.

Professora: É assim, eu tinha a planificação da escola que era feita pelo grupo. Não tinha essa. Aqui nesta escola, não tinha essa planificação. Tinha a do grupo e eu é que tive que fazer a planificação para o PCA. E não havia nenhum modelo de outros... antes.

Entrevistador: E a do grupo era feita para o ensino regular.

Professora: Para o ensino regular. E mesmo material, não havia nada para 6º. Para 5º havia.

Entrevistador: Material didático. Estás a falar de material didático.

Professora: Sim, sim. E não havia nada para 6º, nem planificação. Não havia nada. Só para 5º e não estava completo. Para as duas disciplinas. Para Matemática e para Ciências.

Entrevistador: Tu sentes que agora, se tivesses hipótese de frequentar uma ação de formação relacionada com os currículos alternativos. Irias frequentar?

Professora: Sim. Claro que sim.

Entrevistador: Havia, assim, alguma característica que tu procurasses nessa formação. Alguma das componentes da ação educativa que tu pudesses procurar mais nessa formação?

Professora: Se calhar era um bocadinho de tudo. É assim: É o segundo ano com PCA, mas claro que é relativamente a este ano... se eu fizer comparação deste ano com o outro, claro que neste, já estou mais adaptada. Já sei o que é que eu tenho que fazer. Mas se frequentasse essa tal formação, procuraria um bocadinho de tudo. Como é que é a avaliação? Como é que preparamos atividades para este tipo de miúdos? Um bocadinho de tudo.

Entrevistador: Tu achas, então, que... quando falaste do ano passado e deste ano, achas que a tua experiência do ano passado acaba por ser mais um suporte para este ano?

Professora: É um suporte mas... lá está. Também é diferente. O ano passado estava com 6º e este ano estou com 5º. Há uma ligeira diferença.

Entrevistador: Mas são as mesmas disciplinas?

Professora: É só matemática, este ano. Já sei como é que devo lidar com este tipo de miúdos. Já sei que a avaliação é diferente, as atividades são diferentes.

Entrevistador: Há assim mais alguma coisa de que gostasses, a nível da tua experiência que estás a ter, mesmo este ano, há assim alguma questão que gostasses de salientar em relação à tua prática nos currículos alternativos? Ou seja: Nós, quando iniciamos alguma coisa, e tu estás a iniciar uma carreira, não é, formulamos muitas opiniões sobre as coisas que nos vão acontecendo. Há assim alguma coisa de que tu fales contigo, ou com algum colega e que gostasses agora, nesta entrevista, ser... alguma impressão que tenhas sobre os currículos alternativos. Alguma coisa que aches que não te perguntei, por exemplo. Das perguntas que te fiz e que tu aches importante.

(pausa)

Entrevistador: Algum sentimento que tenhas em relação aos currículos alternativos e que diferencie dos outros?

Professora: Acho que é um trabalho muito nosso porque podemos seguir por onde queremos. Não temos que cumprir. É assim, temos um(...)um plano que é feito por nós, as competências são as mesmas (só temos é que cumprir?????) mas é um trabalho muito próprio. Lá está: não termos um livro, pode ser benéfico ou não.

Entrevistador: Tu achas que é benéfico?

Professora: É assim: pode ser benéfico, no sentido de não ter nada preparado e como eu faço. É a primeira vez que tenho PCA 5º ano. Tenho que preparar aula a aula. E pode ser benéfico ter um livro. Imagina que não tive tempo para preparar uma atividade. Pode ser benéfico ter o livro. Mas por outro lado, não ter um livro, posso guiar-me como eu quiser. Posso... tenho que cumprir o que está na planificação, mas contornar e não seguir a planificação do ensino regular. Tenho de seguir com os meus colegas. Tenho de acompanhar os meus colegas. Tenho que ir ao mesmo patamar e com o PCA é diferente. Posso aproveitar sempre estar numa matéria e aproveitar para outra.

Entrevistador: No fundo geres mais...

Professora: Faço a gestão do...

(pausa)

Entrevistador: A ESSE preparou-te para essa situação de tu fazeres a tua gestão do currículo. Neste caso, quando nós falamos nos currículos alternativos, é um currículo, como tu disseste, que é o nosso currículo, não é? Nós criamos o nosso currículo. A ESSE preparou-te para essa situação de fazeres essa gestão? Ou achas que te preparou mais, por exemplo, para tu seguires uma planificação, ou um programa que já estivesse previamente feito?

Professora: É assim: Nós na ESSE, não... e agora estou só a fazer referência às disciplinas que eu leciono: Matemática e Ciências. Porque, lá está, temos as pedagógicas que isso é um mundo à parte e trabalhávamos para todo o tipo de alunos. Agora, para as disciplinas em que eu leciono, preparávamos atividades mesmo para um tipo de aluno superior. Obviamente tínhamos de ter em consideração aqueles que não estavam no mesmo nível. Mas... era... tínhamos em consideração uma turma em que tínhamos alunos muito bons e outros não estavam no mesmo patamar, mas não com uma turma em que estavam no mesmo patamar mas um patamar mais reduzido.

Entrevistador: Pois. Estou a perceber. Acabou por ser uma descoberta tua, então?

Professora: Sim.

Entrevistador: Quando chegaste aqui tiveste que preparar-te de forma a regeres a tua ação.

Professora: Foi uma boa descoberta. Eu gosto muito de trabalhar com estes alunos do PCA. Logo no primeiro período, nas primeiras aulas, eu comentei com a diretora de turma do PCA que estavam mais recetivos às atividades e davam outro tipo de respostas, melhor até do que os alunos que eu tenho no ensino regular. Às vezes consigo melhores respostas com eles.

Entrevistador: E isso faz com que tu gostes. Relacionas isso com o facto de seres tu gerir o currículo? Achas que tem relação?

Professora: Talvez. Talvez. Talvez tenha.

(pausa)

Professora: E fiquei impressionada com isso. Eles darem outro tipo de resposta. Melhor até do que o ensino regular.

Entrevistador: Ok. Obrigado.

Professora: Nada...

Entrevistador: Antes de mais quero-te agradecer por colaborares com o meu estudo em que quero pôr os professores em início de carreira a falar sobre as suas experiências com turmas de currículos alternativos, para que na medida do possível, possa dar algum contributo... o que eu quero é analisar como é que a formação inicial está a funcionar sobre esta questão dos currículos alternativos. E portanto pensei que a melhor forma era falar com os professores que tenham feito a formação inicial há pouco tempo e que tenham experiências com turmas de currículos alternativos. Portanto preciso dessas entrevistas aos professores que vão ser oito. Portanto o que eu pretendo é conversar convosco sobre o tema.

Queria começar por te pôr a pensar sobre o sentido que fazem os currículos alternativos no sistema educativo. Qual é a tua posição em relação a isso?

Professora: Eu acho que faz algum sentido na medida em que os alunos que supostamente integram essas turmas têm mais dificuldades de aprendizagem e assim cria-se um percurso que os ajuda a atingir, de certa forma, os mesmos objectivos ou pelo menos os mesmos patamares dos alunos com menos dificuldades. Acho que são importantes, quer ao nível de turmas de percursos alternativo ou, por exemplo CEF ou cursos profissionais... mas, se calhar, a nível de organização, ainda há muito que se pode fazer e se pode melhorar, nomeadamente no sentido em que os alunos com mau comportamento, não é por essa razão que devem integrar essas turmas. Isso por vezes acontece, pelo menos na realidade que conheço, e realmente aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem e que têm dificuldades de aprendizagem e que revelam essas dificuldades.

Entrevistador: Portanto faz sentido

Professora: Faz sentido

Entrevistador: Talvez com outras características, que foi o que disseste mas no fundo têm alguma importância e são necessários...

Professora: Exacto

Entrevistador: partindo para a tua experiência pessoal... Estás no teu 3º ano de serviço e... tens tido sempre turmas com currículos alternativos?

Professora: Eu no meu primeiro ano tive cursos profissionais ... não sei se também consideras isso currículos alternativos... a nível do secundário, que também não são currículos regulares...

Entrevistador: Não deixam de ter algumas características que são idênticas a esta realidade de currículos alternativos

Professora: Não é o ensino regular é uma alternativa, digamos assim... E quando vim para esta escola, no ano passado tive 5º ano de PCA e tive CEF e este ano tenho PCA novamente.

Entrevistador: Gostava então que, pensando nessa tua realidade, me descrevesse uma situação que para ti tenha sido bastante positiva. Que tenha deixado uma marca positiva na tua memória.

Professora: assim agora de repente... deixa cá ver...

Entrevistador: Um aspecto positivo... não tem de ser uma situação pontual. Um aspecto positivo da tua prática, da tua experiência que já é de anos... Algum aspecto que tu salientes positivamente da tua prática com currículos alternativos

Professora: eu acho que pelas características destas turmas nós acabamos sempre por nivelar um bocadinho por baixo os objectivos que estabelecemos ou mesmo aquilo que achamos que eles vão conseguir atingir. Mas quando tentamos nivelar pelos alunos do ensino regular e eles conseguem atingir na mesma esses objectivos, acho que já é uma grande vitória, tanto para eles como para nós. Eu acho que realmente temos que adaptar os currículos, temos que adaptar os materiais, as estratégias, tudo. Mas se por algum acaso utilizamos uma estratégia que também utilizamos com o ensino regular ou um conteúdo que achamos mais complicado mas que eles conseguem atingir, considero isso uma vitória. E realmente por vezes o que é que acontece? Espera lá então mas eles têm dificuldades de aprendizagem mas até conseguem. Se calhar o importante é puxar por eles. Não nivelar sempre por baixo. Não manter tudo mais básico, mas também puxar por eles de modo a que eles também sintam que conseguem evoluir e exigir sempre de modo a que eles sintam que também conseguem evoluir e que não estão assim tão longe das outras turmas porque eles próprios sabem que por vezes integram uma turma um bocadinho diferente e acho que é importante que eles saibam que também conseguem fazer o mesmo que os outros.

Entrevistador: Tu tens outras turmas de currículo chamado regula. Consegues-me fazer algum tipo de comparação em termos da tua actuação. Quando entras para uma turma que tem currículos alternativos, a tua actuação o teu desempenho e a tua atitude... consegues comparar com a atitude de quando tu entras para outra turma?

Professora: eu acho que nas turmas de currículo alternativo, há sempre uma maior proximidade com os alunos. Até por ser uma turma mais pequena eu considero que consigo chegar mais facilmente aos alunos. Consigo dispor de mais tempo também. E também pelo facto de haver uma adaptação do currículo as coisas dão-se com mais tempo. Há mais tempo para trabalhar as coisas. Também conseguimos aprofundar melhor com eles, esclarecer melhor as dúvidas, chegar mais perto deles e depois tento também que a aula seja um bocadinhos mais prática do que é no currículo regular, mais à base de exercícios práticos de audição ou de, no caso da disciplina de inglês, de visualização de animações e não tanto por vezes a escrita, embora também seja importante e eles também precisem de desenvolver mas por vezes trabalhos mais práticos, com as turmas de ensino regular às vezes não há tanto tempo para fazer porque temos um currículo diferente para cumprir e um programa para cumprir. Mas eu própria sei que tenho uma turma que é diferente e que tenho de trabalhar de maneira diferente. Até mesmo nas exposições que faço tento... sei lá... não usar um vocabolário ou tão rico ou tento expor de maneira a que eu saiba que eles conseguem perceber mesmo aquilo que eu quero que eles percebam...

Entrevistador: Falaste a nível das estratégias. Da tua actuação a nível das estratégias... Há assim outras diferenças ou outras comparações que possas fazer? A nível, por exemplo, da planificação, da avaliação, relação pedagógica...

Professora: na avaliação, a nível da criação de materiais, os testes são diferentes do ensino regular. Também a nível de da avaliação, se calhar não sou tão exigente a nível de correcção

como seria numa turma de regular. E, quer dizer, tenho sempre um pouco mais de atenção à avaliação contínua, àquilo que eles fazem diariamente na aula do que propriamente o produto final. Se calhar o teste até nem correu muito bem mas aquele aluno faz os trabalhos de casa, está ali, participa... Valorizo mais isso... também valorizo numa turma de ensino regular mas se calhar acabo por pôr mais... dar mais importância àquilo que eles vão fazendo durante o ano, durante o período e não tanto o produto final.

Entrevistador: Já falaste em algumas características das turmas que sentiste nas turmas de currículos alternativos. O que te queria perguntar é se há assim algumas dificuldades que tenhas sentido, ou quais foram as maiores dificuldades que sentiste na tua actuação com turmas com currículos alternativos

Professora: Eu sinto, mais do que nas turmas do regular, uma enorme desmotivação destes alunos. Nada lhes interessa, nada os satisfaz, não gostam de quase nada. E mesmo a nível de trabalho, eles muitas vezes acham que, por estarem numa turma de percursos alternativos, também têm de ter, passo a expressão, a papinha toda feita. E eu não concordo. Acho que eles têm que trabalhar, pelo menos, o mínimo para conseguirem atingir os objectivos a que se propõe e que eu os proponho também. Mas a principal dificuldade que eu sinto a nível de alunos é exactamente a desmotivação. E depois (...) muitas vezes, sinto isto com a turma que tenho actualmente no 5º ano, há ali alunos que estão em percursos alternativos, não pela falta de capacidades mas pelo comportamento que têm e isso não é assim que deve ser porque depois também acabamos por não conseguir chegar àqueles que realmente têm mais dificuldades. Há ali uma mistura, há lá dois ou três alunos que realmente têm capacidades fantásticas mas a nível de comportamento falham. Deviam estar numa turma regular e não numa turma de PCA. Mas realmente acho que o maior problema é a desmotivação dos alunos e o desinteresse total pela escola ou pela aprendizagem. Nada do que nós lhes possamos ensinar, eles acham útil ou acham interessante, ou querem saber mais. É um bocadinho, também redutor para o professor porque acabamos por nos desmotivar nós também porque tentamos encontrar alternativas, tentamos encontrar estratégias, materiais que achamos que os vão motivar e depois há desilusão pela parte deles e acaba por haver também pela nossa parte.

Entrevistador: Falaste a nível das dificuldades dentro da sala de aula. Eu queria que tu pensasses na tua actuação fora da sala de aula, no contexto das tuas turmas de currículos alternativos e que me falasses das dificuldades que sentes nesses.

Professora: Acho que há uma maior preocupação em encontrar estratégias que sejam melhores para aquela turma e procurar os materiais e construir os materiais. Há sempre uma maior preocupação porque também sabemos que aquelas pessoas que temos à frente precisam um bocadinho de um suporte maior. Então há esse cuidado em preparar melhor as coisas e essa dificuldade em, por vezes, tentar pensar: "O que é que eu vou fazer desta vez? Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou agir? É mais essa preocupação, nesse sentido.

Entrevistador: Tu fizeste a tua formação inicial há relativamente pouco tempo e gostava que tu fizesses um exercício de pensar na tua formação inicial e de tudo o que se passou na tua formação inicial, o que é que tu absorves ou o que é que vais retirar para a tua actuação nas turmas com currículos alternativos?

Professora: Eu, sinceramente, acho que a formação inicial é muito ténue no sentido em que é tudo... dá-nos um panorama muito igual. Ou seja, aquilo que nos é transmitido é muito ténue...

Entrevistador: Muito superficial...

Professora: Exactamente. Nesse sentido. Na actuação depois com as turmas, com as pessoas é que nós vamos aprendendo. É óbvio que, ao longo da nossa formação inicial vamos sendo ensinadas ou... vamos aprendendo, falando de estratégias, de formas de chegar aos alunos, de tudo... de agir. Quer dizer: não posso afirmar que a minha formação inicial me tenha dado muita bagagem para trabalhar com estas turmas. Porque aquilo que nos falam na formação inicial são as turmas normais, entre aspas. Não há muito essa abertura para os currículos alternativos. Seja para CEF, seja para qualquer outro currículo que não seja o regular, não há muito essa abertura. Pelo menos na minha experiência. Realmente, eu quando cheguei aqui e me deparei com uma turma de PCA eu não sabia o que era e depois foi com o tempo, com a ajuda dos colegas. Só com essa ajuda é que fui evoluindo e percebendo o que era e como é que funcionava e como é que devia agir.

Entrevistador: Foi com a tua experiência, o contacto com outros colegas...

Professora: Exactamente. Com outros colegas que já conheciam a realidade, ou que também não conheciam e fomo-nos ajudando mutuamente e depois o dia-a-dia com a turma...

Entrevistador: E por aquilo que percebi, pode-se dizer que não foste formada para leccionar em currículos alternativos. E da formação que tiveste achas que há assim algum conteúdo, alguma disciplina, alguma vez na tua actuação te lembraste: Olha, se calhar aquilo que aprendi naquela disciplina vai ser útil para eu aplicar aqui, nos vários aspectos?

Professora: Principalmente na parte final da licenciatura, em que tivemos as cadeiras de didácticas, no caso da didáctica do Inglês e da didáctica do Português, mas principalmente a nível da didáctica do Inglês, a professora exigia-nos coisas muito práticas, mesmo de actuação em sala de aula e não tanto de teoria de didáctica e nesse sentido, por vezes, é fácil lembrar-me: olha, realmente lembro-me que falámos disto, que surgiu esta hipótese. Lá está e tento, por vezes, também lembrar-me do que é que trabalhámos nessas aulas para transpor agora para as turmas, para actuar com as turmas.

Entrevistador: Peço-te agora que faças um exercício de imaginação: Se tivesses o poder de alterar algum conteúdo, alguma disciplina, uma estratégia do que se passou na tua formação inicial, tendo em conta a preparação dos futuros professores para a actuação em turmas com currículos alternativos, que alterações é que fazias?

Professora: Eu acho que deveria haver uma disciplina, digamos uma cadeira que nos alertasse para as diferentes vertentes do ensino. Ou seja, quando nós realmente chegarmos ao mercado de trabalho o que +e que podemos encontrar? Não só as turmas regulares, não só as turmas normais entre aspas, mas todos os percursos que podemos encontrar. Desde o primeiro ciclo até ao ensino de adultos. Porque também o ensino de adultos é outra vertente que não foi abordada durante a nossa formação inicial e que nós podemos também realmente a ter que agir nesse contexto. Acho que devia haver uma maior abertura para... pelo menos para nós já termos ouvido falar das coisas. Quando chegarmos a uma escola e nos for apresentada uma

turma de PCA, de CEF, de EFA, seja do que for: Olha eu já ouvi falar disto. Já sei mais ou menos como é que isto funciona, o que é e o que é que é preciso fazer. E eu quando cheguei aqui, não sabia o que era uma turma de PCA. De CEF já tinha ouvido falar mas também não sabia exactamente como é que funcionava. Nesse sentido acho que seria interessante haver pelo menos essa abertura... pelo menos para nós conhecermos os nomes e o funcionamento.

Entrevistador: Para permitir ao professor um contacto... Uma coisa que no fundo permitisse o conhecimento...

Professora: E acho que cada vez existem mais turmas de Currículo Alternativos, em todas as escolas e em todos os níveis. Acho que era muito importante.

Entrevistador: Falaste sobre a tua formação inicial. A formação do professor não se dá só numa fase inicial, ou seja, numa fase até antes do professor ser professor, mas há também a formação contínua. Eu queria que tu pensasses... não sei se já tiveste alguma formação contínua direccionada para esta questão dos currículos alternativos, da diferenciação dos currículos... mas no caso de tu teres oportunidade de procurar uma formação contínua... uma acção de formação virada para esta questão dos currículos alternativos, se há alguma necessidade que sintas, que te levasse a procurar determinadas características nessa formação.

Professora: Eu acho que... lá está: teria de ser uma formação mais a nível prático de estratégias, realmente, e de formas de actuação com estas turmas, pela sua especificidade. Não tanto a nível teórico. Se fosse a nível prático, de apresentação de estratégias, de maneiras de agir com as turmas. Como cativar, como motivar. Nesse sentido acho que sim. Que frequentaria uma acção desse tipo. E acho que era importante existir.

Entrevistador: Portanto, uma acção que, no fundo te pusesse a contactar com novas estratégias...

Professora: E também a pensar sobre as minhas próprias estratégias. Também para eu perceber. "Isto é uma alternativa àquilo que eu faço. Se calhara aquilo que eu faço não é adequado. Deveria fazer de outra forma. Ou olha, eu também faço isto. Estou a fazer bem. Que me levasse também a pensar sobre aquilo que eu faço e a reflectir se tomo as melhores opções ou não para com as turmas.

Entrevistador: Em termos de estratégias, então?

Professora: Exactamente.

Entrevistador: No teu discurso, não só nesta questão que disseste agora, tu puseste o enfoque nas estratégias... Não fizeste referência às outras questões porque não são necessidades, não são dificuldades...

Professora: Eu acho que as estratégias é aquilo em que eu sinto mais dificuldades. Nós sabemos sempre que aquela turma é específica e isso também nos condiciona um pouco porque temos sempre medo de não conseguir transmitir as coisas da melhor forma ou que eles não consigam apreender as coisas da melhor forma. e realmente a minha preocupação é

pensar: será que estou a agir bem, será que não estou? Será que estou a conseguir transmitir aquilo que... e eles estão a perceber? Realmente a forma de agir é aquilo que mais me preocupa porque a nível de materiais, hoje em dia, os manuais e tudo isso dão-nos uma base importante de trabalho, a nível de informática e tudo e mesmo a internet oferece-nos muitos recursos portanto é sempre mais fácil, digamos assim, encontrar materiais que se adequem. Mas depois a nível de actuação na sala de aula, eu pondero sempre se será que foi a melhor forma de fazer? Será que eles perceberam aquilo que eu queria dizer? Depois acabamos por também ter um feedback com os resultados, mas, quer dizer: é muito difícil também fazer a nossa avaliação nesse sentido.

Entrevistador: Há assim mais alguma coisa em relação a esta tua experiência que tu tenhas tido ou que estejas a passar e que gostasses de referir e que não tenhas tido oportunidade de dizer até agora?

Professora: Acho que focámos os principais aspectos. Só o que eu gostava de dizer é que estas turmas, mais do que as outras, são miúdos com carências afectivas enormes. Contacto pessoal. De um carinho, de uma atenção. São miúdos com muita falta de atenção. E acho que o facto de serem turmas mais pequenas e de conseguirmos ter uma maior proximidade com eles, também nos leva a que consigamos ser mais amigos, ou ser amigos, muitas vezes de sermos ali os confidentes ou mantermos uma relação pedagógica mais próxima com eles. E acho que isso também é muito positivo e também os ajuda a sentir mais à vontade na disciplina e a ter mais confiança neles próprios e no professor.

Entrevistador: Há aquela vertente da relação que não é só relação pedagógica...

Professora: Exacto. Acaba por ser uma relação mais humana. E, por vezes, numa turma de 27 ou 28, não conseguimos com tanta facilidade chegar a todos. Há sempre aqueles com quem conseguimos um bocadinho mais, mas eu acho que nas turmas de percursos alternativos... já notava isso no ano passado com a turma que tinha e noto este ano. A que tinha no ano passado mantive este ano e tenho outra de 5º ano que é nova mas sinto que são miúdos muito carentes de afectos. Acho que conseguimos chegar-lhes melhor pelo facto de ser a turma que é.

Entrevistador: O que é que tu consideras que tem sido mais útil em termos de actuação. O que é que te tem ajudado mais no teu desempenho nos currículos alternativos? Que ferramentas é que tu utilizas, a quem é que tu recorres quando tens um problema ou quando queres perceber melhor alguma coisa sobre alguma determinada característica das turmas de currículos alternativos?

Professora: Normalmente, com os colegas, acabamos por também trocar muitas impressões sobre as turmas. Aquilo que fiz... às vezes mais com uns colegas do que com outros, mas, dissemos: Olha, fiz isto. Correu bem, não correu... O que é que tu achas? Achas que devia ter feito de outra maneira? E portanto, a troca de impressões entre colegas, acho que é muito importante. E depois, quer dizer, eu também falo muito com eles, principalmente com a turma de 5º ano e digo: Então, vou trazer um vídeo. Querem ver um vídeo? Querem ouvir uma música? Às vezes também lhes pergunto o que é que eles gostavam de fazer.

Entrevistador: Dar-lhes a oportunidade de também, alguma decisão...

Professora: Exactamente! Para eles também dizerem: Ah, professora nós gostamos daquela música, assim daquele cantor. Então eu tento também encaixar com o Inglês, não é? É mais fácil... com os interesses deles, também para ver se os consigo motivar um bocadinho mais.

Entrevistador: Está bem Mónica, eu agradeço.

Professora: Eu espero que tenha sido útil.

Entrevistador: De certeza que vai ser. Obrigado.

Entrevistador: Eu sou o Nuno Gonçalves, sou professor, também, do Ensino Básico, 2º Ciclo, de Educação Visual e Tecnológica. Neste momento, não é por isso que estou aqui, consigo. Estou aqui porque estou a fazer um mestrado e o mestrado é na área de formação de professores e para concluir o mestrado, vou fazer uma tese sobre os professores em início de carreira, que tenham tido experiências em currículos alternativos. E daí, ter sido selecionada. Eu tive conhecimento que havia a professora Maria, que tinha estado aqui na escola e a partir de conhecimentos que eu também tenho aqui na escola, que estiveram cá e qua a conheceram e que a conhecem e que me disseram que reunia as condições para ser uma das entrevistadas. Não sei se tem alguma questão em relação à esta questão do estudo...

Entrevistada: Não!

Entrevistador: No fundo, o estudo é só isto. Os currículos alternativos que teve foi há pouco tempo? Não foi este ano? Foi o ano passado, talvez...

Entrevistada: Foi este ano.

Entrevistador: Ah, foi este ano letivo.

Entrevistada: Sim. Foi. Foi neste ano letivo. Foi até fevereiro. Tive a fazer uma substituição.

Entrevistador: Uma substituição duma professora que...

Entrevistada: Uma professora que já deve ter entrevistado.

Entrevistador: Ah a Ana. Não, não entrevistei. Não sei se vou entrevistar. Ela também está no início de carreira.

Entrevistada: Sim. Sim, ela está mesmo no início. Tem dois anos de serviço. Porque ela também é novinha. Eu foi o primeiro ano. Foi o primeiro ano, depois do estágio, foi o primeiro ano que estive a lecionar numa escola pública. Dou aulas numa escola profissional de 11º ano e dou aulas de...

Entrevistador: Há quanto tempo é que dá aulas? Já agora vou aproveitar para aqueles registos mais biográficos...

Entrevistada: Está bem. Eu acabei o... Há 5 anos que estou a dar aulas. Não dou é em público.

Entrevistador: Pois. Maria Vasquez, não é?

Entrevistada: Vasquez, com Z

Entrevistador: A entrevista tem a ver com os currículos alternativos. E eu queria começar por lhe perguntar se, daquilo que conhece dos currículos alternativos, se acha que, no sistema de ensino, eles fazem sentido. A sua existência.

Entrevistada: Isso é complicado para mim, que apanhei assim, ou seja, não apanhei um ano inteiro para ver se dá resultado ou não. Aquilo que eu vejo é que e a turma específica que eu apanhei era uma turma pequena e eu acho que fazia mais sentido eles estarem inseridos nas outras turmas. Ou seja, serem considerados, aliás, porque muitos dos que estavam na turma,

nem sabiam porque é que eles estavam ali. Ou seja, tinham chumbado 3 anos na 2ª classe, no 2º ano do 1º Ciclo, outra tinha vindo do Brasil, mas era uma miúda completamente... ou seja, a turma, em si, e tivemos muito essa discussão, em reuniões dos currículos e achávamos que aquilo nem sequer devia ser considerado um currículo alternativo, aqueles miúdos. Se faz sentido... eu acho que em miúdos, realmente, de currículos, que nós não considerámos aqueles miúdos de currículos, eu acho que sim, com peso, conta e medida. Porque não trabalhei com eles o mesmo que trabalhei com os outros quintos.

Entrevistador: Quanto tempo é que esteve com eles?

Entrevistada: 4 meses. Mas, para já, apanhei um bocadinho do natal. Tínhamos ali as férias de natal e depois, fui até fevereiro mas...

Entrevistador: O 1º período e até fevereiro.

Entrevistada: Sim. Foi ali, o fim do primeiro... foi ali um misto. Mas, eu acho que faz sentido nesse... eu não conheço as outras turmas, não é? No meu, eu acho que não faz sentido. Porque eu não acho que aquela turma seja de currículos. E tínhamos muito essa discussão. Eu acho que um ou dois, sim, mas eu acho que se inseridos noutras turmas, se adaptavam e progrediam. Aliás, nós, às vezes, tínhamos essas conversas. Que aqueles miúdos, em termos de nível de aprendizagem, eram iguais ou melhores que outros miúdos, de outras turmas e que eram, em termos de aprendizagem, eram inferiores, o ritmo de aprendizagem.

Entrevistador: E conseguiu perceber porque é que eles estavam lá, naquela altura?

Entrevistada: Não. Ninguém percebeu. E falámos e isso, em princípio, falou-se em levar, para o próximo ano separar aquela turma porque, começámos a ver caso a caso cada miúdo e era uma miúda que era brasileira e estava noutra turma à vontade, sem problemas nenhuns, sem dificuldades nenhuma. Tinha uma miúda que tinha chumbado 3 anos no 2º ano mas que se adaptava completamente. E depois, são questões de mau comportamento mas aqui também é uma escola em que isso é comum, ou seja, mesmo nas outras turmas isso existia. Eu acho que, se eles estivessem inseridos noutra turma, diminuía. Para mim, ao juntar esses miúdos, é fazer uma bomba. Não é? Em qualquer momento está prestes a explodir. E a dificuldade nessas aulas, é isso mesmo. Porque qualquer coisa, qualquer pequeno atrito, dá logo uma grande confusão, porque são todos que explodem com pequenas coisas. E esse currículo alternativo, para mim, foi constituído por ser miúdos mais irrequietos, miúdos mais mal comportados, não é? Por exemplo, eu tenho miúdos, esses com currículo alternativo, porque aí, tinha um pca e tinha miúdas inseridas noutras turmas com currículos alternativos e que, não concordo. Porque elas... e tive uma discussão com a professora do ensino especial. Eu e toda a turma. Porque a rapariga devia merecer um 4, porque ia às aulas todas e era pontual e levava material. E eu disse: como é que uma miúda de 6º ano pode ser avaliada só nesses parâmetros? Não pode ser avaliada só nesses parâmetros. É estar a miúda a perder tempo, porque ela não estava a aprender nada. Não queria aprender. Porque tinha outra miúda que queria aprender, mas essa não queria aprender. Por exemplo, estar aqui a enganá-los e dizer que vão... toma lá um 3 para, no final, olha levas aqui um diploma porque estiveste a frequentar... mais vale fazer um curso direcionado para uma área. E eu estou numa escola profissional. Começar a encaminhar para alguma coisa que ele possa ter de futuro, não é?

Entrevistador: Há assim dificuldade específica que tenha sentido, que seja específica das turmas de currículos alternativos e que não tenha sentido nas outras?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Quais?

Entrevistada: De gestão, de tempo, gestão de aula, muito complicado. O clima da aula, péssimo e era à base de negociações. Então vamos fazer... hoje quero-lhes ensinar rugby, então, primeiro, vamos fazer basquete, porque eles gostavam e a seguir, vamos fazer rugby. Ou então, ao contrário. Também tentei fazer assim. Ensino-lhes rugby para, depois irmos fazer basquete. E era tudo baseado em troca por troca. Mais ou menos. Eu dizer que vou dar aula de rugby, era para esquecer. Tinha que dizer: então, fazemos hoje aula de rugby para, a seguir, irmos fazer basquete. Foi uma coisa que começámos e eles adoraram e serviu de meio de moeda de troca. Ou isso ou futebol. Eram, assim, as moedas de troca para ensinar algo mais, fora disso. Que, depois, eles gostavam. Depois, eu comecei a inserir o rugby e eles começaram a gostar e já começaram a pedir. Depois, vamos fazer badminton. Ah, badminton, não. Começam a fazer, mas... tudo o que é novidade, eles não... eles...

Entrevistador: Isso foi uma dificuldade para si?

Entrevistada: Sim. Uma grande dificuldade. Tentar inserir matérias novas ou matérias em que eles não se sentissem tão à vontade ou ensinar matéria, matéria, não fazer só jogo, ou fazer só remates, que era aquilo que eles gostavam de fazer, ensinar só matéria, muito difícil se não déssemos nada em troca. Se não fizéssemos algo que eles gostassem de fazer e se sentissem com segurança. Principalmente, isso. Eles tinham que sentir... é aquilo que eu senti nesta turma era que eles tinham que fazer algo em que eram bons, que sabiam. Não estar inferiorizados. É um bocadinho isso, aqui.

Entrevistador: Acha então que o facto de eles se sentirem inferiorizados era uma limitação.

Entrevistada: Sim. Sim.

Entrevistador: E daí, se traduzir nessa questão de eles não quererem fazer coisas que, à partida, não conheciam.

Entrevistada: Que não conhecem. Sim. E que não sabem se podem falhar ou não. Se vão falhar. Se não vão conseguir.

Entrevistador: Mas assim, no meio dessas experiências que teve com os currículos alternativos, consegue-me destacar, assim, algum aspeto positivo que tenha tido? Um ou mais que a tenham feito sentir bem.

Entrevistada: Sim. Tenho pena, porque, quando estava a acabar, foi quando comecei a ter, eles começaram a reconhecer-me como: "Não, a professora está aqui para ensinar e vai-nos ajudar a conseguir alcançar os objetivos. Porque é o medo deles e eles não fazem as coisas não é por não quererem, é com medo de falhar. E quando eles já nos começam a conhecer e a ganhar segurança, permitem-nos explorar mais o lado deles que está, ainda por ser descoberto. Porque eles têm uma grande capa à frente deles e só depois é que começam, aos poucos, a dar os

seus dados e que começam a conhecer e começam a dar-se a conhecer. Aspetos positivos, é assim: eu aprendi muito. Aprendi muito como gerir a aula, como trabalhar com eles, que foi um método completamente diferente das outras turmas. Não tinha nada a ver. E, no final dos 4 meses, eu já sabia quando é que poderia começar a dar alguma matéria nova, quando é que poderia: não, hoje vamos fazer uma coisa mais lúdica e mais, trabalhando os aspetos que tivemos a trabalhar nas últimas aulas. E essa gestão é muito mais difícil nessas turmas, do que nas outras e requer muito mais sensibilidade para percebermos o que é que, naquele momento o que é que eles precisam mais. E são miúdos que precisam muito de conversar. Passei uma aula em que eles foram a uma visita de estudo e que eu só tinha uma miúda e passámos metade da aula a conversar. Para já porque só estávamos as duas e depois fomos jogar badminton, mas até lá, ela esteve um bocadinho a desabafar aquilo que se passava. E era a miúda mais difícil que eu tinha e na aula...

Entrevistador: Havia uma razão.

Entrevistada: Sim. As coisas começam-se a tornar mais positivas quando começamos a conhece-los e eles começam a deixar que nós os conheçamos.

Entrevistador: Ok. Tendo em conta essa dificuldade que acabou de referir, como é que a resolveu? Essa e outras que possam ter aparecido. O facto de eles terem algumas características que os diferem, como é que conseguiu resolver esse problema?

Entrevistada: Se calhar, há muitas maneiras de os resolver. Eu comecei a optar por ir conhecendo aos poucos e ir dando matéria aos poucos, ao mesmo tempo que lhes dava algo que lhes desse prazer e que lhes desse gosto. E essa foi a minha forma de conseguir atingir os objetivos que eu tinha proposta para eles. Acredito que haja muito mais formas de agir e foi mesmo o meu primeiro ano e vi um bocadinho na expectativa, também... eles estavam na expectativa para saber quem eu era e vice-versa. Aquele primeiro período, que existe no início do ano, aqui eles tiveram dois. Foi primeiro com a professora titular e depois comigo, que vim substituir. Ou seja, tiveram 4 meses com ela e a seguir, outra vez, 4 meses com outra professora para voltar a conhecer. Essa foi a forma que eu encontrei de os conseguir motivar e de os levar para o objetivo que eu queria, que era aprender as matérias que nós tínhamos planeado no início. Foi essa a estratégia.

Entrevistador: Há alguma diferença que veja na sua atuação entre currículos alternativos e as outras turmas. Tinha outras turmas sem ser de currículos alternativos?

Entrevistada: Sim. Nas outras turmas, hoje a matéria é esta. E dava-se a matéria e faziam-se os exercícios e tudo corria como planeado. Com esta não. Esta tentei as primeiras aulas e depois, tive que me sentar e dizer: Não. Vamos esquecer tudo aquilo que fazemos com os outros e vamos tentar. Como deu resultado, segui. Se calhar, podia ter tentado... se calhar, com outra turma não dava e tinha que optar por outra. Tinha que começar a tentar ir por outro lado. Como consegui e como nunca tive outra turma... Eu já tinha tido uma turma destas no 1º Ciclo, que também dou e que também segui um bocadinho este... era um bocadinho diferente. Era um bocadinho pior, aliás. Porque, entretanto, acabei o ano com 3 alunos, ou seja, é muito mais complicado fazer uma aula com uma atividade física de grupo com 3 alunos... As aulas não têm nada a ver. Umas turmas ou outras...

Entrevistador: São diferentes...

Entrevistada: Sim. São planos de aula completamente diferentes. Apesar de cada turma é a sua turma e ter miúdos diferentes e os objetivos para cada aluno é diferente, os planos de aula, são mais ou menos iguais. Aqui, não. Aqui tinha dois quintos e eram completamente distintos. As matérias e a maneira de dar as matérias.

Entrevistador: Da sua formação inicial, há assim algum conteúdo, alguma disciplina a que tenha recorrido para resolver esses problemas, essas dificuldades que teve? Por aquilo que percebi, as dificuldades estavam resolvidas na altura em que deixou a turma não é? Nessas estratégias que já referiu, houve alguma parte da formação inicial de onde tenha ido buscar alguma...?

Entrevistada: Sim. Um bocadinho de todas e um bocadinho de todos os professores. Aquilo que eu acho é que e aquilo que eu tirei da minha formação é uma globalidade de todas as disciplinas. Nós vamos tirando um bocadinho de cada e que dá nesta turma, não é? E não é especificamente de uma disciplina. Se calhar, as técnicas de ensino, que é aquilo que é de caras, mas não só. Também a experiência que nós vamos tendo a dar treinos ou mesmo na escola e isso também nos dá muitos feedbacks para depois trabalharmos com outros miúdos e como não foi mesmo o meu primeiro ano, apesar de ser o primeiro ano em que tive pca, mas alguns, lá está, alguns não são pca, não têm o nome mas são iguais ou deveriam ser pca. E nós vamos tirando um bocadinho da experiência que fomos vivendo ao longo do... o estágio não teve nada a ver com este tipo de ensino. Nada. Uma escola completamente diferente.

Entrevistador: Mas deu para prever algumas coisas que...

Entrevistada: Mas tira-se sempre alguma coisa. Há sempre experiências que se vão tendo, que servem para depois.

Entrevistador: Mas mesmo assim, reconhecendo essa utilidade, no fundo, a formação acabou por ser útil em alguma coisa?

Entrevistada: Claro, claro.

Entrevistador: Mas fazia alguma alteração? Tendo em conta o que já conhece dos currículos alternativos, e só lhe vou pedir que pense nos currículos alternativos e em relação à sua formação inicial a formação que teve para a pedagogia, portanto, fazia alguma alteração a nível de algum conteúdo ou em alguma disciplina

Entrevistada: Eu fazia em muitas disciplinas.

Entrevistador: Para preparar os professores para esta realidade.

Entrevistada: Sim. Em muitas disciplinas. Eu acho que e as minhas irmãs são professoras do 1º ciclo e elas fazem estágios ao longo de todos os anos. E eu acho que isso dá-nos uma... o ver aulas, diversas aulas... e mesmo agora estava a falar com um colega meu que teve um professor que nunca o via dar uma aula e ele estava-me a explicar a forma como eles davam e isso dá-nos conhecimento. Ou seja, as trocas de experiências e o ver diferentes aulas, a maneira como nós trabalhamos, isso dá-nos muita... é aquilo que nós mais tiramos, para

depois podermos dar as aulas e poder escolher qual é a melhor opção para esta turma ou para aquele aluno. E tenho pena que não tivéssemos tido oportunidade de fazer mais experiências, de... ou seja, foi o estágio, num ano, mais intensivo, mas foi com um determinado tipo de alunos, um determinado tipo de escola. Ou seja, é um bocadinho restrito. Aprendemos muito bem como trabalhar com aqueles miúdos, mas noutros ambientes escolares, será muito diferente.

Entrevistador: Em relação a algum tipo de formação. Acha que lhe falta alguma coisa? Se tivesse, agora, oportunidade de frequentar uma ação de formação virada para esta questão dos currículos alternativos, havia, assim, algumas características que procurasse nessa formação?

Entrevistada: É complicada. Nunca tinha pensado nisso.

Entrevistador: No fundo, o que lhe estou a perguntar é se, daqueles problemas que teve, ficou algum por resolver, ou que gostava de aprofundar...

Entrevistada: Eu não estou a par das formações que se fazem, ou seja, não posso dizer uma ação de formação sobre. Mas é aquilo que eu digo: é a troca de experiências, daquilo que se passa. Nós irmos falando com os outros professores das outras disciplinas e essa troca de experiências é o que nós, conseguimos tirar mais proveito para darmos as nossas aulas. Nós, como professores de Educação Física, pensamos muito: formação, aprender algo sobre mais uma matéria em que não estamos tanto à vontade. E não pensamos tanto no ambiente de aula, se calhar porque, os miúdos também, normalmente, até se empenham, a maioria deles, porque é uma aula que eles gostam de fazer. Não tanto como antes, mas ainda gostam. E os miúdos mais difíceis, normalmente são os miúdos que mais gostam. Normalmente são os que dão menos problemas, entre aspas, aos professores de Educação Física. Porque fazem aquilo que lhes é pedido e com empenho. Mas, sim, eu tenho muito pouco a noção deste tipo de alunos, porque o meu ano de estágio, lá está, o meu ano de estágio não foi...

Entrevistador: Foi focado em alunos com outras características...

Entrevistada: Exatamente. E isso sim. Mas teria que ser algo... se calhar uma formação dentro aqui da escola e se calhar...

Entrevistador: Prático.

Entrevistada: Exatamente.

Entrevistador: E falar dos problemas destes miúdos, que todos nós conhecemos, não é? Diferentes experiências: Olha, eu faço isto. E isso acontecia nas reuniões de grupo, de professores da turma: Eh pá, eu faço isto com eles e resulta lindamente. E há outro professor que: Olha, comigo, já tentei e não dá. Mas às vezes, uma solução de um professor dá para os outros e ninguém tinha pensado. Porque, somos diferentes cabeças, diferentes maneiras de pensar, não é? E, às vezes, professores mais velhos, têm uma maneira de ver as coisas que nós não achamos bem, mas depois tem outros pormenores e vice-versa. A troca de experiências, eu acho que é o mais benéfico para conseguirmos alcançar melhores resultados com estes miúdos. E é o melhor acompanhamento. Esses miúdos, só precisam é de... que os

acompanhem. Porque eles não têm em casa. Os pca, devia ser dado outro nome. Que é ter uma família dentro da escola, porque eles não têm fora da escola. Esses miúdos, então, é só isso. Porque nós damos um bocadinho de mais conversa, acompanhamos um bocadinho mais e eles abrem-se para nós e começam a respeitar e é isso que falta e a necessidade que têm de ir para aí, mesmo.

Entrevistada: Ok. Obrigado.

Entrevistador: Nós já falámos sobre o meu estudo e entretanto, não sei o que já te disse e não te disse, mas, no fundo é assim: a formação que eu estou a fazer é mestrado e é formação de professores e o estudo para a tese é sobre os professores em início de carreira e que tenham tido a experiência de currículos alternativos. Que é uma experiência que tu tens, não é?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Quero-te agradecer, primeiro, por teres aceitado e queria- te perguntar se estás no segundo ano? Ou é o primeiro?

Entrevistado: É o primeiro aqui em Segundo Ciclo. Estive dois anos mas foi nas atividades em Primeiro Ciclo.

Entrevistador: Atividades de enriquecimento?

Entrevistado: As aecs.

Entrevistador: Ah, ok nas aecs!

Entrevistado: Agora é que é mesmo a sério.

Entrevistador: Este ano tens currículos alternativos, não é?

Entrevistado: Sim. Tenho.

Entrevistador: Tens já uma ideia. Uma ideia do que são.

Entrevistado: Acho que sim. Não posso falar porque só conheci esta turma. Foi só este ano, mas já dá para ver um pouco. Também conheço a outra turma, apesar de não ser professor deles. De 5º ano. Mais ou menos a pessoa vê as características da turma. Apesar de haver sempre ali alunos que, se calhar não correspondem. Também há a questão do currículo alternativo que é mais uma questão de preguiça, porque nós sabemos que os miúdos têm muito nesta escola e há alunos inteligentes. Aquela questão dos miúdos, se calhar, se fossem mais aplicadinhos, estavam bem numa turma normal.

Entrevistador: Tu achas que faz sentido, os currículos alternativos no sistema educativo. Ou seja: como eles estão, daquilo que tu conheces dos currículos alternativos...

Entrevistado: pois. É a tal questão: Eu conheço mais a minha turma. Não é?

Entrevistador: Mas partindo da tua experiência.

Entrevistado: Exatamente! Aquilo que eu acho, acho que faz sentido. Mas, se calhar, para metade daqueles miúdos. Talvez para 6 ou 7. Alguns já não veem desde o primeiro período. Daquilo que eu vejo, talvez oito deles faz sentido.

Entrevistador: Para os outros não? Porquê?

Entrevistado: Acho que é um currículo diferente, de disciplinas diferentes. Adequadas a eles. O problema deles...

(Há uma interrupção de uma auxiliar da ação educativa que entra sem saber que a sala estava ocupada.)

Entrevistador: Tivemos aqui uma interrupção. Mas eu estava a perguntar-te porque é que fazias essa distinção. Porque é que para uns fazia sentido e para outros não.

Entrevistado: Sim, sim. Exatamente. Temos ali miúdos que são inteligentes, que eu tenho miúdos nas turmas normais de 6º ano se calhar com mais dificuldades que alguns ali. Muitos, até. Vejo ali miúdos inteligentes. Eu agora estou a tocar guitarra com eles e tenho ali miúdos a fazer melodias com notas, as notas brancas. O Dó, vá! Têm sustenidos e têm bemóis e em duas aulas e a alternar, da turma são quinze porque estão a faltar duas miúdas... a alternar tenho ali miúdos a tocar coisas que os miúdos, na flauta, demoram dois meses, por exemplo. E isso para mim, não quer dizer que eles tenham muitas dificuldades cognitivas. É falta de hábitos de trabalho. Acho que só estão com atenção quando convém e agora eu acho que há ali muitos que já se encostam àquela questão de estar no currículo alternativo... só que agora a Português e a Matemática eles têm que fazer as provas de aferição e isso talvez já os esteja a consciencializar mais alguns, mas há ali miúdos que não, que não, que mesmo assim, não se aplicam.

Entrevistador: Eles estão a ter bom desempenho, na tua disciplina. É isso?

Entrevistado: Eu acho que sim.

Entrevistador: E tu achas que esses alunos... é por isso eu não faz sentido, os currículos alternativos?

Entrevistado: Alguns deles.

Entrevistador: Achas que eles...

Entrevistado: Sei que têm negas nas outras disciplinas. E eu questiono-me como é que é possível? Porque tem a ver mesmo com... Vá lá, uma das coisas que eu faço em relação à Educação Musical, no 6º ano normal, é, por exemplo, a questão das flautas. Eu abri as flautas e meti-os a trabalhar corpos. Que houve tempos, na sala que eles têm práticas instrumentais, com instrumentos que, para mim, são mais motivantes e daquilo que falei com eles, também. Também achei isso. Porque eu disponibilizei-me a quem quisesse tocar flauta que fazíamos isso. E é dessa forma... e agora com a questão das guitarras, andei a reforçar mais a ideia de... deles quando estão mais interessados... tenho ali miúdos que só querem fazer precursão. Não querem fazer coisas melódicas. E... mas naquilo eles estão bem. Nas coisas melódicas, como não gostam, esquece. Não, não... Pronto, eu tento sempre aproveitar e insistir. Então, oh Fábio, vamos lá tentar... Agora, com as guitarras, há muitos que não conseguem. Mesmo. Não conseguem perceber o esquema e definir as cordas pelas notas. Não conseguem mesmo, mesmo. Mas há ali muitos que conseguem. E conseguem impressionantemente bem.

Entrevistador: Então tu achas que os currículos alternativos faziam mais sentido para esses alunos que têm mais dificuldades.

Entrevistado: Exatamente. Acho que deviam estar mais... deviam estar melhor selecionados. É o que eu acho. Na formação das turmas.

Entrevistador: Os outros, achas que conseguiam ter um sucesso igual, se calhar, na tua... estou a falar da tua disciplina. Mas imagina esses alunos que têm bom desempenho, na tua disciplina...

Entrevistado: Melhor do que muitos...

Entrevistador:... não estarem integrados na tua turma de currículos alternativos, noutra turma, continuariam a ter bom desempenho?

Entrevistado: Sem dúvida.

Entrevistador: Hum, hum. Consegues-me descrever uma situação de currículos alternativos, da tua ação nos currículos alternativos, da tua prática que tenha sido boa para ti. Que tenha trazido contentamento e que te tenha deixado contente?

Entrevistado: Sim. Nós, em Outubro, fizemos uma apresentação musical, só rítmica. No São Martinho. Foi no S. Martinho. Fizemos uma apresentação musical e quando estavam com as castanhas... o grupo de Português deu castanhas e as turmas foram lá e aquela turma foi lá passar uma vez com coisas de precursão mas em ritmos tradicionais. Só mesmo parte rítmica. Isso foi gratificante porque eles também ficaram contentes. Notei, também, da parte dos outros professores que também é preciso, às vezes, de ouvir coisas boas.

Entrevistador: Da parte dos miúdos...

Entrevistado: E mesmo dos colegas. E pronto! Eh pá, estiveram bem e tal. Surpreenderam. E essas coisas são porreiras. E eles, de facto estiveram muito bem. E já tiveram também outras, já com instrumentos melódicos, também correram muito bem. E tinham outra já preparada, agora, para o dia da escola, mas, por motivos logísticos, aqui, acabou por não se realizar. Mas eles empenham-se muito. Mesmo miúdos mais desatentos.

Entrevistador: São empenhados.

Entrevistado: Sim. Comportamentalmente, já sei que há ali questões. Agora tive três aulas, por exemplo, em cada aula, tive que pôr um na rua. Por causa da história das guitarras. Elas são só cinco... eles não percebem isso. É uma parte de paciência. Mas eu, nesse tempo de espera, nem lhe dou grandes funções. Prefiro que eles esperem mesmo... tento não... como é currículo alternativo, dou os conteúdos teóricos. Eles sabem ler igual aos outros. Numa turma normal, o que os outros estão a ler, numa turma de 6º ano, eles também estão a ler. A parte da flauta, realmente é que eles não estão a fazer. Porque, também, o programa, as linhas orientadoras falam, realmente, na flauta mas não há uma obrigação da flauta, porque dizem que pode ser trocado por outros instrumentos existentes. E então, eu utilizo sempre essa parte. Como eles também nenhum mostrou interesse na flauta, porque, se mostrassem, pronto, era mais enriquecedor para ter várias coisas na sala. As minhas aulas, tirando um conteúdo teórico, faço sempre ali sempre uns dez minutos, um quarto de hora em que tínhamos que também de fazer umas audições, é tudo praticamente, tocar, sempre. Tudo. Se quero ensinar uma dinâmica do forte ou do fraco, ponho-os a tocar porque é a melhor forma. E só não faço mais com as outras turmas porque ali o som depois ouve-se muito nas salas e é complicado e depois, também, as outras turmas são muito grandes. Mas com aquela turma faço. De vez em quando há problemas de comportamento, como há noutras. Na primeira semana e na segunda houve sempre mais. Mas depois, também, tento deixá-los, também fazer um bocadinho as coisas. Mas também quando eu preciso de falar uma coisa séria, não tenho problemas daquelas... de comportamento ali, ou de falta de respeito para comigo. Mesmo com os alunos que nas outras disciplinas estão sempre na rua...

Entrevistador: É uma disciplina a que eles aderem, gostam, não é?

Entrevistado: Acho que naquela turma, sim, naquela turma, sim. Sinto-me contente com esta experiência aqui do 2º Ciclo. Ao início estava muito reticente, quando comecei a ver os miúdos a entrar, depois de dois anos de primária, faço pré-escolar também e vi os miúdos a entrar: "Aí a pá, tão grandes!" e tive um bocado de receio. Agora, não. Já sei que temos que deixar... É difícil estarmos a dar uma aula aqui e... com o pca, também acontece isso mas é das turmas até de melhor comportamento, se calhar, e termos uma turma totalmente calada. Ali... consegues ter ali 20 minutos. Mais do que isso é complicado. É complicado. Mesmo...

Entrevistador: Mesmo nos currículos alternativos...

Entrevistado: Aquela que eu conheço, não tem grandes problemas. Mas o que acontece mais é conflitos internos e coisa às vezes, passa por um empurrão, a meterem-se, umas brincadeiras parvas que eles têm. Mas já sabemos que é mesmo assim. E pronto, a pessoa desce. Agora, na última aula, até houve uma situação duma miúda ficar a chorar e depois fui lá e perguntei: “Mas ele magoou-te?” E depois estive na rua, para... ainda não falei com o Vitor (Diretor de Turma). Mas penso que também não é preciso porque ela já andava bem, para estar... Passou.

Entrevistador: Uma situação pontual.

Entrevistado: É, é. Às vezes há uns conflitos ou outros. Agora, quando tivemos essa miúda aí que nunca mais veio porque teve um problema em casa... pronto. O tio encontrou-a com o namorado e rapou-lhe o cabelo, depois vinha para aí com uma peruca. Coisas mesmo esquisitas e a miúda foi um bocadinho posta de parte. Portanto. Segundo sei, tinha saído de casa, não sei se o Vitor sabe mais alguma coisa que eu não estive cá. E aí houve alguma... ali atrito. Mas de facto eles dão-se bem. Há ali uma coisa ou outra, mas é coisas ali pontuais que depois passa. Não há ali coisas de... ali também não sei a origem dos alunos. Sei que aqui há um bocado de rivalidade. Prior Velho com a Quinta do Mocho.

Entrevistador: Dos bairros.

Entrevistado: Pois, eu ainda não sei assim muito.

Entrevistador: Tu, quando pensas... tu tens outras turmas sem ser de currículos alternativos, como já disseste. Quando pensas na tua ação. Na forma como tu ages nas turmas de currículos alternativos e nas outras turmas, notas alguma diferença. Ou seja, ages de maneira diferente para as duas turmas?.

Entrevistado: Sim (o PROFESSOR ACENOU COM A CABEÇA)

Entrevistador: Podes-me explicar quais são as diferenças?

Entrevistado: Pronto, logo na parte da condução da aula, como são turmas maiores, e... aí obriga a flauta, não, não (não percebo 11’30”) . Temos a parte de leitura oral e escrita, sem ser só a flauta. De maneira que não, logo aí, há uma grande diferença. Eles têm que andar com a flauta. Mesmo que não andem, mas limita-se mais à aula... só ali no espaço de aula. Faço poucas aulas práticas com os instrumentos existentes. São turmas maiores. E a nível comportamental, sinto aquelas turmas piores, a nível de comportamento. Mas isso, acho que tem a ver com o número, na minha opinião. Porque há uma turma ou outra de vinte e pouco que, de vinte e um, vinte e dois, que também não tenho problemas comportamentais. Olha, agora até houve uma que foi filmada que amanhã a orquestra vai à televisão e uma aula minha serviu de base para uma entrevista do maestro. Acho que é o maestro. Serviu de base, não sei. Serviu de base. Estavam eles a tocar, um a um, e os putos estiveram... quando souberam que vinha a televisão ali gravar é que eles ficaram ali mais coiso. Porque estavam... a Jesus Pestana (professora da escola) bateu à porta da sala e perguntou à funcionária se não estava lá ninguém. Que eles estavam calados. Acho que tem a ver com o número. Acho que tem a ver com o número. Mesmo. Acho que o número aqui é mesmo muito importante.

Entrevistador: A nível, por exemplo, da avaliação, da preparação das aulas, ages de maneira diferente para a turma de currículos alternativos e para as outras?

Entrevistado: Faço mais audições e exercícios teóricos. Muito mais. Muito mais. Muitas audições, também. Coisas que, às vezes nem têm a ver com questões do programa, mesmo só por causa do que eles ouvem mais coisas. Ao menos que não me ponham logo de parte a música, à partida, que isso é uma preocupação da minha parte.

Entrevistador: Pelo menos, estimular, não é?

Entrevistado: É. Exatamente! E tentar, também, tirar a parte boa das músicas delas e deles. Ouço muita música africana, aqui, com eles. É um aspeto que é mais uma estratégia, que uma pessoa... Só tenho 90 minutos com cada turma. Que vou ouvir porque eu não tenho por hábito. Mas no primeiro período não fiz isso. Quando é assim dias de festa não costumo de os mandar para a rua. Eles ficam lá e vamos ver alguma música africana no youtube e coisas do género, quando fizer a parte da avaliação, entregar os testes e corrigir. Faço isso. Mesmo outras músicas. Eh pá passa a música... faço isso porque eles também ficam, ficam...

Entrevistador: Contentes.

Entrevistado: Ficam contentes. Por eu ouvir as músicas que eles ouvem.

Entrevistador: Valorizar... a partir daquilo que eles têm, que eles conhecem, que eles sabem, que eles fazem, não é? Que eles gostam.

Entrevistado: Exato. Já experimentei fazer gravação com um teclado a fazer bateria eletrónica. Estar com eles a fazer os tamborzinhos no teclado, ali, porreirinho. E depois, eu tenho um programa de gravação e estivemos a gravar por pistas, ritmos de Kuduro, os gajos ficaram... e depois fazer a divisão dum instrumento de precursão só num fone e outro noutro. Esse tipo de atividades. E conseguimos o que queremos deles. Não. Há sempre numa turma um ou outro, mesmo com (Não percebo). Mas, a nível musical, é uma forma de agarrar os miúdos. Eu acho. Aqui, nesta escola. Mas é agarrar. Não é tentar impingir só as coisas que temos no nosso programa. Nem por isso. Nem de perto, nem de longe. Eu tenho alunos que não têm flauta, que têm o 4, porque nunca apareceu. Porque, se trouxerem flauta, se calhar, dava-lhe aquela pontuação que eles precisavam de pôr o 5. Mas eu falo nisso... Se tivesses a flauta conseguias... nas primeiras... no primeiro período todo, aponte a falta de material, agora já vi que nunca vai aparecer.

Entrevistador: Algum material, não é? Não vão trazer, mesmo.

Entrevistado: Não sei se cá esse problema não acontece, mas quando peço alguma coisa. Precisávamos duma alsa, assim, para metermos a caixa que temos ali. A caixa. Aquilo não tem nada. Aquilo é estar presa e então, houve logo dois ou três com as prensas assim, para prendermos aquilo, para atarmos aquilo para ele ir a andar.

Entrevistador: Disponibilizaram-se.

Entrevistado: É, é. Impecável. E já a Cristina (professora) fala que eles também estão a fazer uma coleta de dinheiro para ajudar um miúdo que acho que precisa de dinheiro. Que era para poder juntar 30 euros. 30 euros dava para contribuir. E, então eles já tinham mais de 30 euros, a juntar quantias pequenas, de cada vez. 2 cêntimos, cinco. Eles são solidários. São. Quando se fala de coisas mais sérias eles ficam sensibilizadas e mesmo eu consigo um relacionamento bom com eles e que eles tenham, também, um comportamento melhor por causa, também de falar com eles as coisas todas, mesmo a linguagem, não... Utilizo algumas expressões, também, deles. Desde que vim para esta escola, comecei a usar um bocado.

Entrevistador: Fazes mais isso com os currículos alternativos, ou...

Entrevistado: Não. É igual. O currículo alternativo, pronto, é... eu funciono mesmo muito diferente. Eles não têm nada a menos que os outros, em conteúdos musicais. Têm só aquela questão da flauta. Daí essa benesse a eles. Porque eu não sabia o que é. Isto, ah não tem livro. Tudo bem. Os outros também podiam não ter livro. Não é? Não é! No livro que têm umas audições porreiras, que nós, também arranjávamos facilmente. Não é no livro que... nem acho que, de facto... Se fosse eu que mandasse, extinguia o livro. Acho que na música não faz sentido. Mas o... é logo muito diferente o currículo alternativo, pá. A parte instrumental dá sempre. Estivemos a tocar Queen agora há pouco tempo. O "The show must go on". Eles adoraram aquilo, não conheciam, não conheciam. Também já não é uma música que esteja assim tão. O hino da liga dos campeões, conhecem de certeza. A fazer aquilo com o xilofone. Tan tan tan tan tan tan tan. E os gajos, pronto. Mostrei o filme no youtube, a banda, um ou dois e estivemos a falar um bocado, depois viram mais coisas dos Queen. Um ou outro, conheciam ali umas coisas.

Entrevistador: E gostaram?

Entrevistado: Gostaram, gostaram, gostaram. Eles, às vezes, têm falta, eles também. O mundo musical deles é muito fechado. É muito fechado. Não é que eles não tenham hipótese de conhecer outras coisas, mas torna-se muito fechado àquelas questões regionais. Há aqueles que ainda estão muito na música mesmo africana e o funaná e as quizombas, mesmo. Já os outros, já têm aquele, o kuduru, já é um bocado uma modificação, um som, também africano, depois tem aquelas partes de hip hop misturadas à... mas já outras coisas de hip hop daqui mais. Daqui mas é aquela cultura de bairro. Não é uma coisa de... Não. Há aqui poucos miúdos africanos com... a conhecer estas bandas.

Entrevistador: Tu...

Entrevistado: Há uma coisa ou outra. E aquela da brejeirice, uma ou outra, também, agora mais recente que eles conhecem, mas ainda do panorama português.

Entrevistador: Há assim alguma dificuldade específica que tu tenhas sentido com as turmas de currículos alternativos?

Entrevistado: Ao início questionava-me muito o que é que ia fazer com eles. Porque os conteúdos teóricos não são assim tantos. E depois, eles até podiam arranjar a flauta, mas eu achei que se eles não tinham a obrigação de ter o livro, também não tinham que ter a obrigação de ter a flauta. Também foi um dos parâmetros que eu acho que não faz sentido. Dei uma vez ou duas fotocópias, que nunca apareceram, depois, mais ou um ou outro. Metade da turma tinha texto. A pauta. E eu acabei por optar por escrever sempre no quadro. Perco 5 minutos do meu intervalo a escrever uma peça para trabalharmos ou outras anteriores. E é assim que faço tudo, musicalmente. Agora, este período, queria ver se, fazia outra coisita, talvez beat ou sound... com as guitarras.

Entrevistador: Umas das dificuldades, segundo percebi, é o facto de eles não trazerem material.

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Foi essa a maior dificuldade com que te deparaste? E o facto de, como disseste há bocado, de quer dizer "agora, vou ter uma turma de currículos alternativos. O que é que eu vou fazer? Qual é a diferença entre..."

Entrevistado: Exatamente. Porque tu, no programa, sei lá... Fazes um programa mais soft, tiras-lhe essas partes mais difíceis, os conteúdos, uma forma rítmica difícil... tiras essas coisinhas assim, pronto. De resto fica tudo igual ao programa. Quando vi, depois a turma e inteiramo-nos e, como temos reuniões de 15 em 15 dias, pediram-me logo aquela questão do S. Martinho e eu... aquilo foi, duas aulas. À segunda aula, já eles se lembravam do que tinham para fazer dos números para parar, pararmos todos ao mesmo tempo, para diminuir a intensidade do som. Foi uma altura em que dei as expressões, também. Tocar mais forte, mais piano. Essas questões. E depois, a partir daí, vi logo que a parte instrumental pegava e foi onde eu resolvi mais como é que ia resolver isto. E tudo o que faço, tento fazer e explicar, todas aquelas coisas que eles têm: o staccato que é uma forma de tocar, de picar as notas pan, pan, pan e o legato, pan, pan, pan... essas coisas, expliquei a eles, com... e depois eles, o show must go on, nessa parte que era para ser mais staccato, pan pan pan, assim a saltar. Na prática instrumental, expliquei o conteúdo teórico. E, se calhar, assim funcionava melhor com todas, só que é complicado. Com os instrumentos e com turmas com 27 miúdos numa sala de aula, onde mal cabiam as cadeiras.

Entrevistador: Nos currículos alternativos, não tens 27.

Entrevistado: Não. Tenho 15, agora. Estão a faltar duas. Por isso é que funcionam muito bem as aulas instrumentais.

Entrevistador: São menos, não é? São menos.

Entrevistado: Podemos pensar, depois, mais um instrumento ou outro, para enriquecer. Mas mesmo assim, eles fazem coisas muito engraçadas com aquilo que temos ali. A parte dos xilofones e metalofones é porreirinho. Temos as guitarras, que é uma coisa que ainda ninguém tinha mexido nas guitarras, por exemplo. Eu também não sou guitarrista, mas aquilo se tivermos uma formação com um pouco de tudo, chega bastante bem para meter uma banda a tocar a baterem na corda ou um solozito ou outro. Só que, pronto, temos ali guitarras acústicas e vou arranjar mais um instrumental ou dois para seguir com a ideia. É curto. E pronto, depois, há aqueles miúdos que se calhar pegam na guitarra e acham aquilo difícil e não lutam para passar aquela dificuldade e depois há aqueles que até acham aquilo um bocadinho interessante, mais do que os números da Matemática ou os textos do Português e se aplicam. Que é... que talvez eu consiga um bocadinho melhores que os das outras disciplinas por aí. Porque é mesmo a motivação deles para aquilo, fica um bocado diferente.

Entrevistador: Tu, pensando na tua formação inicial, no que é que tu percebes que a tua formação inicial te ajudou para te preparar para lecionar em turmas de currículos alternativos?

Entrevistado: É assim, na parte das disciplinas teóricas, de cariz teórico, lá a falar, em relação a currículos alternativos, não... Tivemos mais foi numa disciplina que é a pedagogia musical em que falámos muito de multiculturalidade e aqui acontece.

Entrevistador: Embora não sejam problemas específicos de currículos alternativos, não é?

Entrevistado: Exatamente. Não, porque as outras turmas têm as mesmas questões. Aí nessa parte tivemos alguma formação. Mas formação mais teórica. Não foi também a fundo. Uma disciplina que eu acho que lá ajudou muito, aqui mais nestas competências instrumentais e que mesmo as minhas colegas falam. Elas têm mais dificuldades nisso. É mesmo essa questão instrumental. No caso do pca, ajudou imenso. Quem me dera a mim ter uma guitarra elétrica, uma bateria mesmo. Teclados até temos. Temos dois teclados didáticos, vá, que eles já tocaram. Dois deles já tocaram o "Oh Malhão, Malhão", que já foi bom e temos outros já com outra

sonoridade, o sintetizador. Se tivesse mais alguma coisita acredito que era melhor até. Porque essa parte instrumental, nós trabalhamos muito em termos instrumentais. E depois, por exemplo, se eu já soubesse tocar cordas, passava para a bateria. Depois tenho um bocadinho de formação em cada coisa, que para aqui, para esta realidade, dá. Porque nós com pouco, fazemos ali um ritmo. Nós com um bombo tradicional e depois com a caixa, fazíamos o ritmo do show must go on. Pum, tch tch. E não temos a bateria completa, não é. E nessas coisas, para aqui ajudou muito. Aquela parte da multiculturalidade também ajudou um bocado mas para a escola em geral.

Entrevistador: Pois. E tu fazias alguma alteração a nível da tua formação inicial, de maneira a preparar os professores, tendo em conta os currículos alternativos? De maneira a preparar os professores para a ação nos currículos alternativos. Achas que a formação inicial foi adequada, fazias alguma alteração? Achas que essa questão da multiculturalidade foi suficiente, introduzias alguma disciplina ou algum conteúdo nalguma disciplina que tenhas tido?

Entrevistado: Sim. Nas Necessidades Educativas Especiais que tive lá, ficou muito aquém. Nós precisamos talvez noutra cadeira introduzisse algum conteúdo. Que passasse a ser anual, porque era semestral. E aí, se calhar, fazia falta falar um bocadinho. Porque nós falámos de casos específicos, mas tínhamos aulas, também, com o curso de EVT e eu acho que as dificuldades de EVT não devem ser comparadas a Música. E tentar, um bocado, afastar porque há características que nós... para aproveitar essas características, é preciso fazer alguns... testes, digamos assim. Pôr uma música. Se o miúdo, dia a seguir disser que não é a mesma música, esse miúdo tem ouvido absoluto, por exemplo. São coisas que nós sabemos, às vezes por conversas. Não que tivessem, os professores, ensinado mesmo: “Olhem, isto é assim.” Por exemplo, pões uma música, na aula a seguir, tocas a música no outro tom, se ele disser que é uma música diferente, que não é o “Malhão, Malhão”, é porque ele tem ouvido absoluto. Não está é trabalhado. Não está é desperto. Mas que ele tem ouvido absoluto, tem. Este tipo de característica também há miúdos que têm mesmo dificuldades e mesmo alguns com necessidades educativas especiais, alguns têm estas características. Estão lá. E se calhar, no curso faltou algo mais para lidar com esses miúdos, na minha opinião. Digamos que é...

Entrevistador: Para aproveitares essas capacidades que eles têm...

Entrevistado: Exatamente. Se nós metemos todos no mesmo saco... e pronto. Estão todos ali no mesmo grupo. Mas, por exemplo, um aluno de necessidades educativas especiais, apesar de ter tido a uma disciplina, não ficou lá nada, porque fizemos um trabalho teórico e a falar de doenças específicas que nós podemos encontrar. Não foi vocacionado com a música. E, por exemplo, um miúdo com hiperatividade. Há alunos, aqui, com hiperatividade que têm uma grande performance e há miúdos que não. Não se conseguem concentrar. E há outros que têm grandes notas e fazem tudo com uma velocidade... e apanham bem, se eles conseguirem ter os dedos... se apanharem logo o jeito da flauta tocam coisas e começam a apanhar coisas de ouvido. Coisas que ouvem. Há aí dois ou três que apanharam, por exemplo, a música do mundial, da Shakira, de ouvido. Isso para mim...

Entrevistador: E tocavam...

Entrevistado: Algumas notas de ouvido. Se me contassem isso, quando estava no curso, que era possível os miúdos apanharem músicas de ouvido, era mentira. Mas agora... e agora está um a apanhar uma música de Bach. E está afazer aquilo com a flauta. Como é possível? E tem negativa a 4 disciplinas e tem 5 a Música.

Entrevistador: No fundo, se calhar, o que tu achas é que tu sentias necessidade de, deixa ver se eu consigo explicar... sabendo que aqueles alunos têm dificuldades, noutros campos, que se calhar até podem interferir com a educação Musical, exponenciar aquelas capacidades que eles têm, que são específicas da Educação Musical. Conseguir puxar por eles de maneira a potenciar aquela capacidade que eles têm. Tu achas que isso poderia ser, por exemplo uma característica que tu procurasses numa ação de formação, tendo em conta a formação contínua que temos que fazer como professores? Achas que essa era uma característica que tu procurasses numa ação de formação?

Entrevistado: Sim, sem dúvida.

Entrevistador: Há assim, outra característica que tu pudesses procurar, para a tua atividade para os currículos alternativos? Há alguma área da tua prática dos currículos alternativos que necessites de explorar mais? Aprender mais coisas, ou ouvir mais coisas...

Entrevistado: Gostava de aprender mais umas coisas porque eu cheguei aqui sem método para eles. Sou sincero. Aquilo que estou a fazer foi aquilo que consegui observar.

Entrevistador: Começaste a observar da tua própria prática...

Entrevistado: exatamente. Da minha própria prática. Com a questão do S. Martinho, logo ali em cima. E depois vi que a motivação deles a tocar com os instrumentos era completamente diferente de a fazer os exercícios como os outros, no quadro, fazer as leituras. Que era completamente diferente. Agora, aquilo que faço, por exemplo, para a leitura. Quando escrevo uma música, escrevo-a mesmo na pauta e não estou cá a escrever dó, mi, sol. Nada. Leem o que está na pauta. É excelente!Tento, se calhar, vá lá, olhando para uma média duma turma de 6º ano, a percentagem de miúdos que leem, falando de percentagens porque os números são diferentes, aqueles estão a ler melhor, provavelmente.

Entrevistador: Os currículos alternativos!?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Era isso que te queria perguntar. Ou seja: tu achas que, na tua disciplina, sentes que os alunos têm mais capacidades do que os outros, das outras turmas do ensino regular...

O professor acena afirmativamente com a cabeça.

Entrevistador: Tu atribuis isso à casualidade ou a outro fator específico?

Entrevistado: Acho que é a motivação.

Entrevistador: Diz-me uma coisa: Os cursos de PCA, normalmente, são direcionados para uma área vocacional. É a música, a dessa turma? Não...

Entrevistado: Eu julgo que não. Acho que isso deve-se passar com outra turma, que tem mais tempo de Música. Do 5º ano.

Entrevistador: Então, a motivação é natural, deles. Não é uma questão de ser do curso deles. Ou é?

Entrevistado: Penso que é natural deles.

Entrevistador: É natural.

Entrevistado: Eles têm só mesmo Música. Os outros é que têm mais tempo de Música. Os do 5º ano. Agora, estes, não. Têm mais é disciplinas diferentes.

Entrevistador: Tens mais algum 6º, sem ser esta turma de currículos alternativos?

Entrevistado: Tenho.

Entrevistador: Notas essa diferença também?

Entrevistado: Tenho dois que são um bocado barulhentos e depois tenho um muito bom. Porque saíram muitos miúdos. A turma ficou, também reduzida. Está com menos de 20, agora. Saíram muitos mesmo. Saíram muitos miúdos daquela turma.

Entrevistador: Porque é que tu achas que aqueles são mais motivados do que os outros, para a tua disciplina? Consegues explicar?

Entrevistado: Sim. Acho que tem a ver com a parte prática. E eu também, se vejo que eles estão... nós estamos ali e começamos a tocar... ainda agora fizemos bastante esta do dia 10 de Fevereiro. No dia da escola e depois acabou por não ser valorizado. E eu espero que agora não haja mais nenhuma porque os miúdos ficam também.... Porque eles estavam já motivados para ir tocar e, na primeira vez, não estavam. Ficaram tímidos. A tocar ao pé dos colegas...

Entrevistador: Sentem-se inibidos.

Entrevistado: É. E agora, como eles próprios já tiveram motivação, pronto. No momento H, fomos prepara a sala, no intervalo. Retiraram tempo do intervalo. Logo aí, prova que, nesta escola e neste contexto que têm alguma motivação. Retiraram tempo do intervalo e foram comigo preparar a sala de música para, depois virem aqui os professores assistir. E acabaram por ver isso e ficaram bastante chateados. Mas pronto. Os níveis motivacionais deles têm a ver mesmo com a parte instrumental. Porque eu, com as outras turas, se conseguisse, também pegar nas guitarras... porque, numa turma tenho 27, pelo menos, na aula, sempre. Complicado. É muito complicado. É o que eu acho aqui que faz muita diferença é mesmo a parte... e depois nós começamos logo a tocar numa aula, muito cedo. Logo a dar-lhe bem, muito concentrados. A meio da aula têm que ir um bocadinho à rua, um ou outro quer ir comer um bolo e depois voltam para dentro. Geralmente, nunca falham os 5 minutos, não, não. Por enquanto, nunca ninguém me disse nada, a nível aqui da escola, nem mesmo a Direção. De eu fazer isto...

Entrevistador: Fazes isso só nos currículos, ou também fazes nas outras turmas também?

Entrevistado: Não. Só com o currículo.

Entrevistador: Mas porque achas que os outros não...

Entrevistado: Não. Porque eles estão a tocar e aquilo é cansativo. Porque eu, quando estou naquilo, até eu fico muito cansado porque a pessoa grita muito e depois tenta se sobrepor aos instrumentos e aquilo exige um bocadito de concentração. Eles estavam, naquela altura a preparar coisas para apresentar aos outros, que exigia concentração. E acho que é produtivo. E de facto é. Eles vêm sempre melhores. Mesmo que fossem só apanhar um bocadinho de sol, sentados, eles vinham sempre melhores.

Entrevistador: Ok, Nuno. Já percebi que nós tínhamos aqui conversa para muitas horas. És um bom comunicador...

Entrevistado: Falo, falo... Às vezes perco um bocadinho da linha... Agora, queria-te dizer isso do tempo e acabei por só dizer depois...

Entrevistador: Vai sempre a tempo. É uma das coisas que até gostava de te perguntar e tenho perguntado mesmo aos outros entrevistados. Se há alguma coisa que tu achas que, partindo da tua prática dos currículos alternativos, há alguma situação que tu queiras destacar? Alguma coisa que tu estejas a pensar. Por exemplo e que gostasses de ter tido oportunidade de dizer, a partir das minhas perguntas e que eu não te tenha dado essa oportunidade? Se há assim alguma coisa que tu gostasses de destacar.

Entrevistado: Eu acho que destaco também... por exemplo, eu consigo ter ali alunos motivados. A Cristina (professora) também bastante motivados e pronto. Eles até, em Português também, sei que, mesmo a nível de aula, até vai trabalhando depois há um ou dois que não querem mesmo trabalhar e respondem mal às colegas. Comigo não acontece. Respeitam-me sempre. Quando eu mando para a rua, vai. Há um caso só, específico que eles queixam-se mais do que eu, por acaso. Porque ele até é muito bom na Música. E mesmo a seleção dos miúdos. Eu acho que os miúdos... devia de haver um... porque se fôssemos a olhar a esta turma e àquilo que eu vejo nas outras turmas, tínhamos aí mais uma turma de pca. Se fosse a olhar aos problemas dos outros. Se fôssemos a olhar aos outros que nós vemos, no 6os anos, tínhamos aí duas turmas...

Entrevistador: E por aquilo que tu disseste, se calhar, alguns dos que têm, este ano, na tua turma de pca, não estariam incluídos em nenhuma destas turmas...

Entrevistado: Eu acho. Eu acho que há aí miúdos com muitas dificuldades inseridos nas outras turmas.

Entrevistador: Tu achas que o facto... Eu acho que tu já explicaste e talvez eu não tenha percebido bem... mas o facto de tu poderes, numa turma de currículos alternativos... as diferenças que existem numa turma de currículos alternativos para outra turma, achas que isso traz alguma vantagem?

Entrevistado: Para eles...

Entrevistador: Para ti. Sentes mais alguma vantagem por estar a atuar com uma turma com currículos alternativos e não com uma turma de currículos regulares?

Entrevistado: Sim. Comecei a utilizar essa vantagem quando comecei a perceber que eles gostavam de...

Entrevistador: E qual é a vantagem?

Entrevistado: É mesmo o facto de não ter de estar a cingir-me a um manual, com aqueles conteúdos de eles estarem terem que fazer audições, terem que fazer um teste, como eu faço tudo prático. Sei que, por exemplo, as Ju (professora), faz os testes todos práticos. Dela. Quase tudo prático. Faz pouca coisa escrita. Eu faço muita coisa escrita, faço formação musical ao nível, mesmo, dum primeiro grau de conservatório, mais aprofundado, até, do que o próprio livro. E essas coisas, eu, aprofundo mais nas turmas normais. Como não tenho hipótese de fazer tanto a parte instrumental. Não quero perturbar também o funcionamento da escola, porque se fosse assim, todas as manhãs... faz muito barulho a precursão. E o facto de não ter, faz com que estejam mais à vontade. Os miúdos, que não têm aqueles testes escritos como os ditados rítmicos, como as audições... Fica tudo mais prático. Eu explico uma coisa, depois faço uma audição, eles veem. Estão a ver como é que têm que fazer no vosso instrumento? Pronto.

Entrevistador: sentes maior liberdade para gerir a relação entre a prática e a teoria.

Entrevistado: Exatamente. Se calhar, era assim que devia funcionar sempre. Mas o número das turmas aqui, condiciona tudo.

Entrevistador: O número de alunos nas turmas...

Entrevistado: Se tivéssemos uma sala isolada, se tivéssemos turmas até 20 alunos... não digo que uma turma ou outra que fosse muito má de comportamento, a pessoa não tivesse que fazer atividades mais de quadro, coisas de sala de aula, coisas, muitas do livro e essas coisas todas. Pronto. Uma turma ou outra que tivesse um mau comportamento, mas, a nível geral, permitia ter miúdos mais motivados para a música e aí, também chegamos a eles e também conseguimos, depois, passar mais alguma coisa, até mesmo a ajudar nas outras disciplinas. Que eles se motivem, a dar conselhos. Porque aquilo que eu sinto aqui, é que quando eles nos têm por bem, eles são muito nossos amigos. Eu vou à arrecadação... deves conhecer a sala de Música... à arrecadação, deixo as minhas coisas, computador e tudo... não tenho problemas com nada.

Entrevistador: Eu posso depreender, então, que da tua prática, o facto de teres... disseste que ao nível da formação inicial, tiveste pouca...

Entrevistado: Sim, foi só mesmo uma parte mesmo musical...

Entrevistador: Acabou por ser um conteúdo que, se calhar foi direcionado para a generalidade, não é? E tu é que foste lá buscar para aplicar nestas turmas de currículos alternativos...

Entrevistado: Exatamente! Sim. Aqueles trabalhos que nós fazíamos, as músicas...

Entrevistador: Posso depreender que tu, em termos de dificuldades, não tiveste assim dificuldades de maior, por se tratar de uma turma de currículos alternativos.

Entrevistado: Acho que uma das coisas, por exemplo, é que eu só conheci esse termo aqui.

Entrevistador: PCA

Entrevistado: Exatamente. Aqui. Quando cheguei aqui. Porque eu não conhecia. No curso nunca ninguém me falou nisso. Se formos a olhar a problemas na formação, chegamos logo aí, porque nunca...

Entrevistador: E achas que tinha sido importante alguém ter-te dito? Estás a dizer que foi uma falta de te terem dito: Atenção que existem os currículos alternativos? Tu achas que bastaria isso ou...

Entrevistado: Não. Neste caso, não bastava.

Entrevistador: Disseste há pouco o que alterarias...

Entrevistado: Sim, tinha que focar a... na parte, vá lá, uma pedagogia musical, na parte de pedagogia musical, devia-se focar os currículos alternativos, em determinada altura. "Atenção que existem currículos alternativos. Geralmente são miúdos com muitas dificuldades cognitivas na aprendizagem. Temos de fazer atividades assim, assado. Explore mais estes instrumentos. Não vão por ali. Eu nem sabia que havia currículos alternativos.

Entrevistador: Isso, acabaste tu por descobrir, com a tua prática.

Entrevistado: Exatamente. Com aquilo que eu vi aqui. Agora, se este é o modelo mais correto, não sei. Se aqui é o modelo que funciona.

Entrevistador: Sentes necessidade que alguém te diga: “Olha. Estás a fazer assim e é assim que se faz.”?

Entrevistado: Sinto. Gostava de ter um feedback melhor em relação àquela turma. Mas também não... talvez, conversar com algum professor...

Entrevistador: Qual é a avaliação que tu fazes da tua atuação nos currículos alternativos? Não estou a falar a nível da avaliação dos alunos. Nós, professores, pensamos muito: “Eh pá, será que estou a fazer bem, será que estou a fazer mal?” Pensamos muito nisso, não é? Às vezes não chegamos a conclusões...

Entrevistado: Pois... Os testes que faço, são baseados também nos testes que já vi dos colegas e eles arranjaram-me os testes. Tinha os diagnósticos feitos por elas as duas (as outras professoras do grupo). E aquilo que faço, pronto, nos testes... agora, a minha ideia era pegar mesmo num teste, no próximo período, e ver, então, se a parte teórica, se aqueles miúdos por terem tido mais à vontade, porque tiveram.. terem mais à vontade comigo, o que é que... se ficaram mais prejudicados em relação aos conteúdos que o 6º ano completamente normal ou não. Queria fazer isso. Porque eu julgo que não. Julgo que ficaram iguais. Pelo menos, se ficaram inferiorizados, talvez num exercício ou outro que os outros fizeram mais vezes, sistematicamente... preparação para o teste, o teste, mais um dia com esse meu exercício... fazem mais do que eles. Porque eu ensino, ali no momento, alguma audição, se houver alguma. Porque, se não houver, prefiro eu tocar, ou fazer no xilofone, ou na precursão, na guitarra... prefiro eu tocar para eles verem e eles depois repetem, um a um e eu vou um a um a ver se é, quando estão a fazer aquilo metemos aquilo numa música e é assim que tem funcionado ali. Se calhar, se olharmos ao fundamento e ao objetivo da Educação Musical, se calhar, é assim que é mais correto, como estou a fazer no pca. Se calhar, é mais correto. Eles estão a experienciar, estão a viver a música e conseguem fazer aquelas questões mais de expressão.

Entrevistador: Pois.

Entrevistado: Mas é como te digo: quero pregar, mesmo um teste. Para mim. Não é nada pela avaliação dos miúdos. Porque se não avalio os miúdos, até agora, com um teste, também não é agora que o vou fazer. Mas vou pregar por curiosidade. Para ver como é que, nós, chegando ao final do ano, o que é que uma resolução do teste... aliás, há muitas coisas que têm feito, por rotina... uma leitura rítmica, no início do ano, está numa forma. Depois continuo a fazer leituras rítmicas até ali, só que mais aprofundadas. De maneira que, aí, há sempre continuidade. Um exercício ou outro que não haja, mas, de facto, vou fazer um teste, no final, global. E quero ver como é que eles se saiam com o mesmo teste de outra turma.

Entrevistador: E vai servir, também para tu veres.

Entrevistado: Para eu ver até que ponto a Educação Musical, cingida a uma flauta e a um livro, faz sentido.

Entrevistador: Ok Nuno. Obrigado.

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo	UC
A – Conceções acerca dos percursos curriculares alternativos	A1 - Opiniões favoráveis	“Que faz sentido, penso que faz.”	A
		“Eu acho que os currículos alternativos, devem existir.”	A
		“devido à especificidade da nossa escola, penso que deve existir.”	A
		“Na minha opinião, acho que fazem sentido”	B
		“Por isso eu acho que [o pca] tem as suas vantagens”	
		[Os pca] “Têm muitas vantagens se forem se tiverem os alunos mesmo com dificuldades.”	B
		“Eu acho que faz todo o sentido.”	C
		“Portanto, acho essencial.” [a existência dos percursos curriculares alternativos]	C
		“Eu acho que até havia de haver um melhor sistema de alternativas.”	C
		“Sim” [o pca faz tanto sentido para um aluno absentista, como para um aluno com dificuldades cognitivas]	C
		“Sim” [O facto de fazer sentido ou não está relacionado com as características da turma]	C
		“Eu acho que sim” [Os pca fazem sentido]	D
		“obviamente, fazem sentido”	E
		“Foi” [Benéfico para os alunos terem estado no currículo alternativo]	E
		“Mas claro que concordo” [com a existência de pca]	E
		“Eu acho que faz algum sentido”	F
		“Acho que são importantes”	F
		“Faz sentido”	F
		“Se faz sentido... eu acho que em miúdos, realmente, de currículos (...) eu acho que sim, com peso, conta e medida.”	G
		“Mas, eu acho que faz sentido”	G

A – Conceções acerca dos percursos curriculares alternativos	A2 - Opiniões desfavoráveis	“No caso desta escola, os currículos alternativos fazem e não fazem sentido.”	B
		“nesta escola isso não funciona”	B
		“E nesse sentido, [turmas com alunos sem dificuldades cognitivas] não faz sentido.”	B
		“Aquilo que eu vejo é que e a turma específica que eu apanhei era uma turma pequena e eu acho que fazia mais sentido eles estarem inseridos nas outras turmas.”	G
		“No meu, eu acho que não faz sentido.”	G
A – Conceções acerca dos percursos curriculares alternativos	A3 - Percursos curriculares alternativos como resposta às dificuldades dos alunos	“Porque eu não acho que aquela turma seja de currículos.”	G
			G
		“Nem todos têm de ser de igual forma do ensino regular.”	C
		“Eles [os alunos que não tem dificuldades cognitivas mas faltam às aulas] também não têm grandes alternativas. Se não estiverem no pca, vão estar onde?”	C
		[inserir alunos pouco assíduos] “No ensino regular ainda vai ser pior.”	C
		“Se calhar, se não estiverem no pca, não há alternativa para eles.”	C
		“Porque não existem outras alternativas.” [para os alunos]	C
		[alternativa para os alunos absentistas] “Na Escola, é coisa que não existe.”	C
		“E vê-se que eles seriam mais felizes ou mais realizados ou mais motivados, se calhar, se fossem para uma vertente mais profissionalizante, mais prática, do que estarem numa aula de 90 minutos, seguida de outra aula de 90 minutos, em que estão sempre a dar matéria”	C
		“se calhar, se estivessem numa via mais prática, fosse melhor para eles.” [alunos com dificuldades]	C
		“Mas também [para os alunos com dificuldades cognitivas] não temos grandes	C

A – Conceções acerca dos percursos curriculares alternativos	A3 - Percursos curriculares alternativos como resposta às dificuldades dos alunos	<p>alternativas [ao pca] no ensino português.”</p> <p>“Temos poucas alternativas, por isso... se vamos colocá-lo no ensino regular, é pior.”</p> <p>“há tão poucas alternativas ao percurso regular, e os alunos não são todos iguais.”</p> <p>“Porque, se calhar, o Cláudio, apesar de ser muito inteligente, se calhar, dar-se-ia muito melhor numa vertente pré-profissionalizante.” [do que num currículo regular]</p> <p>“Portanto, é preferível ele [aluno absentista] estar no pca.”</p> <p>“Temos o pca, temos o cef e pouco mais temos para alunos que não gostam da escola, que não querem estar cá e que tenham um elevado número de absentismo.”</p> <p>“Haver este tipo de alternativas para os alunos, eu acho que é essencial.”</p> <p>“e assim cria-se um percurso que os ajuda a atingir, de certa forma, os mesmos objetivos ou pelo menos os mesmos patamares dos alunos com menos dificuldades.</p> <p>“miúdos que estavam no ensino regular de 5º ano, a partir do momento que passaram para o 5º ano pca (...) As notas melhoraram bastante.”</p> <p>“Eu acho que, se eles estivessem inseridos noutra turma, diminuía [os problemas de comportamento]. Para mim, ao juntar esses miúdos, [com problemas de comportamento] é fazer uma bomba.”</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>G</p>
A – Conceções acerca dos percursos curriculares alternativos	A4 - Desacordo com a descontinuidade dos cursos	<p>“ [O não aprofundamento de conteúdos] também foi um bocadinho mau para eles porque, este ano, eles estão no ensino regular, no 7º ano e estão a ter dificuldades”</p> <p>“nós tivemos a liberdade de adaptar à turma e este ano eles não têm adaptações nenhuma.”</p> <p>“Nós fizemos aquela proposta que se prolongasse para o 3º Ciclo e isso não deu em</p>	<p>C</p> <p>E</p>

<p>A – Concepções acerca dos percursos curriculares alternativos</p>	<p>A4 - Desacordo com a descontinuidade dos cursos</p>	<p>nada.”</p> <p>“Significa que eles tiveram um método no segundo Ciclo com PCA e agora estão em ensino regular. Portanto houve ali uma paragem.”</p> <p>[Se houvesse continuidade] “Faria mais sentido (...) Acho que faria mais sentido.”</p> <p>“No terceiro, [Ciclo] ou vão para um curso, onde têm essa oportunidade ou seguem o ensino regular, e isso não faz sentido.”</p> <p>[Seria mais benéfico] “Continuarem”</p> <p>“Os alunos que tivemos no 6º ano passado, neste momento estão no 7º ano regular e eu já falei com eles, dizem que sentem dificuldades. Os professores também.”</p> <p>“Sim, concordo [com a existência de pca]. Mas desde que haja uma continuidade.”</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
<p>B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>B1 - Questionamento da própria ação pedagógica</p>	<p>“Porque nós estamo-nos sempre a questionar. Será que isto é o correto? Será que não é?”</p> <p>“Mas depois a nível de atuação na sala de aula, eu pondero sempre se será que foi a melhor forma de fazer?”</p> <p>“Será que eles perceberam aquilo que eu queria dizer?”</p> <p>“Depois, acabamos por também ter um feedback com os resultados, mas, quer dizer: é muito difícil também fazer a nossa avaliação nesse sentido.”</p> <p>“Ao início questionava-me muito o que é que ia fazer com eles.”</p> <p>“Agora, se este é o modelo [de ação nos pca] mais correto, não sei. Se aqui é o modelo que funciona...”</p> <p>“a minha ideia era pegar mesmo num teste, no próximo período, e ver, então, se a parte teórica, (...) se ficaram mais prejudicados em relação aos conteúdos que o 6º ano completamente normal ou não.”</p>	<p>B</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>

B – Dificuldades na ação com turmas de pca	B1 - Questionamento da própria ação pedagógica	“Mas é como te digo: quero pregar, mesmo um teste. Para mim. Não é nada pela avaliação dos miúdos.”	H
B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B2 – Dificuldades com a planificação	<p>“Como é que se aplica, na prática, o currículo específico para Informática, que é bem diferente das aplicações que fazem noutras disciplinas quaisquer?”</p> <p>“Não existe uma referência.” [em termos de planificação]</p> <p>“[é difícil] tentar encaixar aquilo que é um currículo normal e tentar encaixá-lo num currículo especial para dar a estes miúdos.”</p> <p>“ torna-se complicado trabalhar, na prática, com eles, aquilo que devemos dar, essencialmente.”</p> <p>“Portanto, como é que tu fazes uma planificação específica para dares um determinado conteúdo?”</p> <p>“Não está nada pré-definido.” [em termos de conteúdos]</p> <p>“Não está pré-definido uma planificação dentro dos conteúdos que tínhamos que dar na disciplina.”</p> <p>“não temos onde nos agarrar.” [em termos de conteúdos]</p> <p>“onde eu tenho bastantes dificuldades, é nos conteúdos.”</p> <p>“não tinha nenhum plano”</p> <p>“Mas para mim, isso foi uma dificuldade.” [Não haver uma planificação para as turmas de percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Para mim as dificuldades que mais me preocuparam, no início foi não haver uma planificação para um pca, para um currículo alternativo.”</p> <p>“Aquilo que nos dizem é que é exatamente igual às outras turmas mas mais simplificado para eles conseguirem apanhar melhor a</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B2 – Dificuldades com a planificação	<p>matéria.”</p> <p>“muito mais trabalho a preparar os materiais para uma turma de percurso curricular alternativo, do que para uma turma regular, que tem o manual, que a matéria é... é aquela.”</p> <p>“E eles não têm livros, não têm nada e eu tinha que preparar sempre de aula a aula”</p> <p>“E o plano também [foi complicado] não tinha plano, não tinha nada.”</p> <p>“eu tinha a planificação da escola que era feita pelo grupo. Não tinha essa. Aqui nesta escola, não tinha essa planificação. Tinha a do grupo e eu é que tive que fazer a planificação para o PCA.”</p> <p>“Tenho que preparar aula a aula.”</p> <p>“E pode ser benéfico ter um livro. Imagina que não tive tempo para preparar uma atividade.”</p> <p>“acabamos sempre por ter que fazer [definir conteúdos] em relação à turma. Vamos ver o nível geral de cada turma e adaptar aquilo àquela turma.”</p> <p>“E não havia nada para 6º, nem planificação. Não havia nada.”</p> <p>“Tive que fazer o meu plano. Tive que preparar todo o material, para todo o ano letivo.”</p> <p>“Portanto tive que iniciar tudo. Porque não havia nada. Completamente nada.”</p> <p>[Tiveste que começar do zero?] “Tudo do zero. Sim.”</p> <p>“foi um bocado complicado porque não tinha uma base.”</p> <p>“Então há esse cuidado em preparar melhor as coisas e essa dificuldade em, por vezes, tentar pensar: “O que é que eu vou fazer desta vez? Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou agir?”</p>	<p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>F</p>
--	--------------------------------------	--	--

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B3 – Dificuldades na graduação do nível de exigência nas aprendizagens	<p>“uma pessoa é assim, nem pode descer muito baixo nas suas aspirações para aquele ano”</p> <p>“Porque depois acabas por perder um bocadinho daquilo que devia ser o rigor das aprendizagens”</p> <p>“torna-se difícil descer tão baixo”</p> <p>“E depois, não podes subir muito alto porque eles, não, simplesmente, não atingem”</p> <p>“E depois teres que baixar o rigor para poderes ensinar estes miúdos”</p> <p>“Agora, para este tipo de miúdos, como o nível é mais baixo e torna-se, às vezes, difícil descer tão baixo”</p> <p>“E isso é onde eu sinto mais dificuldades” [baixar o rigor na avaliação]</p> <p>“em termos de trabalho, tenho que baixar um bocadinho a fasquia para eles fazerem também.”</p> <p>“nós já estamos a simplificar tanto as coisas que depois chegamos a uma altura em que eles... alguns alunos não conseguem apanhar aquilo”</p> <p>“e então isso começa a desiludir porque não... afinal estamos a baixar tanto e depois eles não conseguem lá chegar... ainda temos que baixar mais.”</p> <p>“porque eles não eram capazes de fazer aquilo que nós tínhamos planificado”</p> <p>“Às tantas, nos testes, se calhar, acabava por ser muito fácil para uns e difícil para outros”</p> <p>“Mas, não tinha experiência prévia nisso, portanto foi um bocadinho mais difícil, nesse aspeto.” [Adaptar o nível de exigência às capacidades dos alunos]</p> <p>“E então, isso também é um bocadinho difícil de conciliar porque não queremos desmotivar aqueles que sabem mais mas também não queremos desmotivar aqueles que não conseguem atingir tão facilmente os conteúdos.”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p>
--	--	---	---

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B4 – Dificuldades no diagnóstico das características dos alunos	“Mas, às vezes, é necessário conhecer a turma, que normalmente, não conheces”	A
		“Porque, à partida, nós temos que saber, ou devíamos saber, de facto, qual é que é o problema destes miúdos.”	A
		“Porque é que eles estão inseridos nos currículos?”	A
		“A única coisa que nós sabemos é que eles têm problemas de aprendizagem.”	A
		“Não conhecendo os alunos, não conheces a turma”	A
		“não sabes qual é que é as dificuldades que eles têm...”	A
		[os alunos têm dificuldades de aprendizagem]	A
		“Mas dificuldades de aprendizagem a que nível?”	A
		“Não sabem interpretar, ou até podem saber interpretar?”	A
		“Têm deficiências, sei lá, de expressão?”	A
		“acho que a turma devia ser vista no princípio do ano”	A
		“E como não conhecemos a turma, não temos elementos.”	B
		“Eu penso que (...) não temos elementos suficientes para os conhecer.	B
		“claro que nós, mesmo nas outras turmas, nunca conhecemos as turmas”	B
		“eu, como professora e, se calhar os meus colegas tentam é saber mais os problemas que eles têm para conseguirmos fazer um melhor trabalho com eles.”	B
		“Quer dizer, dentro do pca, temos várias... vários diferentes motivos para eles lá estarem.”	B
		“Até porque, se calhar, ele tem problemas comportamentais, mas, se calhar, não tem problemas cognitivos. Ou será que tem as duas coisas? Não sei.”	B

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B4 – Dificuldades no diagnóstico das características dos alunos	<p>“Só comecei, digamos, a conhecê-los bem no segundo período e a saber aquilo que podia fazer com eles e até onde podia chegar com eles”</p> <p>“Mas, realmente, [os alunos] têm mais dificuldades que os outros ou têm outro tipo de problemas?”</p> <p>“No início, quando uma pessoa não os conhece e não sabe como é que eles são, é um bocadinho complicado.”</p> <p>“E temos de perceber porque é que eles não querem trabalhar.”</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p>
B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B5 – Dificuldades relacionadas com a indisciplina	<p>“é difícil falarmos quando há muitos problemas de comportamento.”</p> <p>“E é difícil expormos as nossas ideias e tentarmos que eles trabalhem quando há conflitos entre eles.”</p> <p>“Porque isso dificulta muito o trabalho do professor. Ter uma turma de pca, só com alunos que se portam mal”</p> <p>“Quanto mais uma pessoa os manda calar, pior.”</p> <p>“E então não se controlam.”</p> <p>“Na relação pedagógica, supostamente, sabemos que há ali casos mais problemáticos.”</p> <p>[dada a existência de alunos com mau comportamento] “depois também acabamos por não conseguir chegar àqueles que realmente têm mais dificuldades.”</p> <p>“E a dificuldade nessas aulas, é isso mesmo. Porque qualquer coisa, qualquer pequeno atrito, dá logo uma grande confusão, porque são todos que explodem com pequenas coisas.”</p> <p>“O clima da aula, péssimo”</p> <p>“Agora tive três aulas, por exemplo, em cada aula, tive que pôr um na rua.”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>H</p>

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B5 – Dificuldades relacionadas com a indisciplina	“Ali... consegues ter ali 20 minutos. Mais do que isso é complicado. É complicado. Mesmo...”	H
		“Mas o que acontece mais é conflitos internos e coisas às vezes, passa por um empurrão, a meterem-se, umas brincadeiras parvas que eles têm.”	H
		“Às vezes há uns conflitos ou outros.”	H
B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B6 – Dificuldades relacionadas com as metodologias	“Como é que se aplica, na prática, o currículo específico para Informática, que é bem diferente das aplicações que fazem noutras disciplinas quaisquer?”	A
		“Será que é desta forma que eu os devo dar?” [os conteúdos]	B
		“E depois, [é difícil] perceber até que ponto é que nós, dentro da sala de aula, como gerir a sala de aula para que eles consigam...”	B
		“não havia material disponível.”	E
		“eu queria chegar aos alunos, então tinha que me adaptar ao que eles queriam, não é? E se eles queriam assim... e eu perguntava sempre: como é que vocês preferem? Ah preferimos assim.”	E
		“E mesmo material, não havia nada para 6º”	E
		“Eu acho que as estratégias é aquilo em que eu sinto mais dificuldades.”	F
		“Nós sabemos sempre que aquela turma é específica e isso também nos condiciona um pouco porque temos sempre medo de não conseguir transmitir as coisas da melhor forma ou que eles não consigam apreender as coisas da melhor forma.”	F
		“realmente a minha preocupação é pensar: será que estou a agir bem, será que não estou?”	F
		“Será que estou a conseguir transmitir aquilo que... e eles estão a perceber?”	F
		“Realmente a forma de agir é aquilo que mais	F

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B6 – Dificuldades relacionadas com as metodologias	<p>me preocupa”</p> <p>[tenho dificuldades]“De gestão, de tempo, gestão de aula”</p> <p>“E essa gestão é muito mais difícil nessas turmas, do que nas outras e requer muito mais sensibilidade para percebermos o que é que, naquele momento, o que é que eles precisam mais.”</p>	<p>G</p> <p>G</p>
B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B7 - Desconhecimento da realidade dos percursos curriculares alternativos	<p>“Porque, a nível de legislação, aquilo é um bocado complicado.”</p> <p>“Eu quando cheguei à escola, nem sequer sabia o que era um pca</p> <p>“um currículo alternativo, nem sabia que isso existia.”</p> <p>“Por isso, à partida, foi difícil encarar um currículo alternativo.”</p> <p>“quando cheguei aqui foi encarar uma coisa que nem sequer conhecia.”</p> <p>“A primeira dificuldade foi: o que é o pca?”</p> <p>“Quando cheguei aqui, vi pca... o que é?”</p> <p>“Só sei que é um pca... Pronto.”</p> <p>“Porque eu só quando eu fui para a turma é que eu tive que me desenrascar, porque até aí, eu nem sequer sabia como é que era.”</p> <p>“eu nem sequer sabia que isto existia.”</p> <p>“quando vim para aqui e me deparei com turmas de pca eu nem sequer sabia o que era o pca”</p> <p>“Realmente, eu quando cheguei aqui e me deparei com uma turma de PCA eu não sabia o que era”</p> <p>“E eu quando cheguei aqui, não sabia o que era uma turma de PCA.”</p> <p>“eu só conheci esse termo [pca] aqui. Aqui. Quando cheguei aqui. Porque eu não conhecia. No curso nunca ninguém me falou nisso.”</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>H</p>

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B8 - Dificuldades dos professores iniciantes	“já no currículo normal, é complicado para quem inicia a carreira, porque é a parte da formação é depois um bocadinho diferente àquilo que vais encontrar.”	A
		“Isso é que é complicado, depois, fazeres a adaptação para a vida ativa.”	A
		“Porque nós não sabíamos aquilo que esperávamos”	A
		[O primeiro ano foi mais difícil] “Para já porque era a primeira vez que tinha um currículo alternativo”	B
		“Ou, se calhar sou eu que tenho pouca experiência, que ainda não sei como lidar com estes alunos”	B
		“Porque somos contratados, normalmente ficamos com os últimos horários, que são aqueles que têm os pca, os cef e os efa e tudo isso”	C
		[A formação inicial] “Era completamente diferente.” [da realidade]	D
		“quando chegamos aqui, é completamente diferente.”	D
		“Só aqui é que uma pessoa começa a ver qual é a realidade.”	D
		“eu tive mesmo que pensar para um ano letivo inteiro. Não era só para um mês ou para dois, como eu estava habituada. Para um ano letivo inteiro.”	E
		“Não tinha uma planificação, o que, na prática pedagógica, no estágio, tinha direito a planificação, tinha direito a tudo.”	E
		[na formação inicial] “E tinha sempre o professor cooperante.”	E
		“Acredito que haja muito mais formas de agir e foi mesmo o meu primeiro ano e vim um bocadinho na expectativa, também... eles estavam na expectativa para saber quem eu era e vice-versa.”	G
		“vi os miúdos a entrar: “Aí a pá, tão grandes!” e tive um bocado de receio. Agora, não.”	H

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B9 - Necessidade de apoio por parte dos outros professores	“O único problema aqui é o apoio que tens”	A
		“Relativamente aos currículos alternativos, acho que existe é um fraco apoio para tu poderes lidar com uma turma mesmo de currículos alternativos”	A
		“Mas, na escola, quando isso acontece, acho que devia haver depois haver um certo tipo de ensino.”	A
		“Nem que seja, no princípio do ano, uma preparação para sabermos, de facto, quais são as turmas de currículos que nós temos e quais são, de facto, os problemas que eles têm e metodologias que se possam utilizar ao longo do ano.”	A
		“E depois nós chegamos aqui e temos que andar a pedir aos outros professores que já têm mais anos do que nós, o que é e temos que andar a desenrascarmo-nos a perguntar...”	B
		“Estou a referir-me aos outros professores porque, às vezes estamos ali na sala de professores e nos dizem isso.”[aconselham]	B
		“Quando nos disseram, nas reuniões, tanto neste ano, como no ano passado, quem nos disse foi o diretor de turma ou os diretores de turma que nos dizem é que têm informações da direção em relação a isso.” [pca]	B
		“Depois, o (...) diretor de turma, explicou, mais ou menos o que era.” [o pca]	C
		“Explicou qual era a filosofia. A ideia daquilo...” [pca]	C
		“Porque aquilo que eu sei, foi aquilo que os colegas disseram que se podia fazer.”	C
		“E a minha sorte foi que dei aulas com o Francisco”	D
		“Faz de conta que foi o meu estágio, aí.”[lecionar em par pedagógico]	D
		“Aí é que eu comecei a aprender.” [com um par pedagógico]	D

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B9 - Necessidade de apoio por parte dos outros professores	“Porque se eu tivesse encarado a turma sozinha, nem sequer sabia o que é que eu havia de fazer.”	D
		“E falei com ele [um colega mais antigo]. O que é que eu havia de fazer com uma turma de pca”	E
		“Não tinha nada”	E
		“Os colegas também não tinham nada.”	E
		“Na atuação depois com as turmas, com as pessoas é que nós vamos aprendendo”	F
		“foi com o tempo, com a ajuda dos colegas.” [que superou as dificuldades]	F
		“Só com essa ajuda [dos colegas] é que fui evoluindo e percebendo o que era e como é que funcionava e como é que devia agir.”	F
		“Com outros colegas que já conheciam a realidade, ou que também não conheciam e fomo-nos ajudando mutuamente”	F
		[A quem recorre quando tem algum problema] “Normalmente, com os colegas, acabamos por também trocar muitas impressões sobre as turmas.”	F
		“... às vezes mais com uns colegas do que com outros, mas, dizemos: Olha, fiz isto. Correu bem, não correu... O que é que tu achas? Achas que devia ter feito de outra maneira?”	F
		“a troca de impressões entre colegas, acho que é muito importante.”	G
		“é a troca de experiências, daquilo que se passa.”	G
		“Nós irmos falando com os outros professores das outras disciplinas e essa troca de experiências é o que nós, conseguimos tirar mais proveito para darmos as nossas aulas.”	G
		“E falar dos problemas destes miúdos, que todos nós conhecemos, não é? Diferentes experiências: Olha, eu faço isto.”	G
		“E isso acontecia nas reuniões de grupo, de	

B – Dificuldades na ação com turmas de percursos curriculares alternativos	B9 - Necessidade de apoio por parte dos outros professores	<p>professores da turma: Eh pá, eu faço isto com eles e resulta lindamente. E há outro professor que: Olha, comigo, já tentei e não dá.”</p> <p>“Mas às vezes, uma solução de um professor dá para os outros e ninguém tinha pensado.”</p> <p>“Porque, somos diferentes cabeças, diferentes maneiras de pensar, não é?”</p> <p>“E, às vezes, professores mais velhos, têm uma maneira de ver as coisas que nós não achamos bem, mas depois tem outros pormenores e vice-versa.”</p> <p>“A troca de experiências, eu acho que é o mais benéfico para conseguirmos alcançar melhores resultados com estes miúdos.”</p> <p>“Notei, também, da parte dos outros professores que também é preciso, às vezes, de ouvir coisas boas.”</p> <p>“Gostava de ter um feedback melhor em relação àquela turma. Mas também não... talvez, conversar com algum professor...”</p> <p>“Os testes que faço, são baseados também nos testes que já vi dos colegas e eles arranjaram-me os testes.”</p>	<p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C1 - Discordância com os critérios de seleção dos alunos	<p>“Por exemplo, tenho lá dois miúdos que, se calhar, nem precisavam de estar em currículos. Porque o problema deles não é a aprendizagem. O problema deles é a vontade de trabalhar.”</p> <p>“Poderão, às vezes, não ser, os miúdos que estão lá, não serem selecionados da melhor forma”</p> <p>“um currículo alternativo não é para quem se porta mal mas sim para quem tem dificuldades de aprendizagem ou algum distúrbio que não consigam aprender”</p> <p>“Agora se tivermos os alunos que só estão lá porque têm problemas de comportamento, não funciona”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p>

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C1 - Discordância com os critérios de seleção dos alunos	“Agora, se todos os que estão lá são ou não... capacitados para estar...”	C
		“Porque acho que o pca, não deve ser para problemas comportamentais.”	C
		“Não sei se todos os problemas são para o pca.”	C
		“aqueles que têm muitos problemas de comportamento vão para o percursos curriculares alternativos”	C
		“os alunos com mau comportamento, não é por essa razão que devem integrar essas turmas.”	F
		“há ali alunos que estão em percursos alternativos, não pela falta de capacidades mas pelo comportamento que têm e isso não é assim”	F
		[Alunos com problemas de comportamento] “Deviam estar numa turma regular e não numa turma de PCA.”	F
		[as turmas de pca devem ser para] “aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem e que revelam essas dificuldades.”	F
		“tinham chumbado 3 anos na 2ª classe, no 2º ano do 1º Ciclo, outra tinha vindo do Brasil (...) e achávamos que aquilo nem sequer devia ser considerado um currículo alternativo”	G
		“nós não considerámos aqueles miúdos de currículos”	G
		“Eu acho que um ou dois, sim, mas eu acho que se inseridos noutras turmas, se adaptavam e progrediam.”	G
		“uma miúda que era brasileira e estava noutra turma à vontade, sem problemas nenhuns, sem dificuldades nenhuma.”	G
		“Tinha uma miúda que tinha chumbado 3 anos no 2º ano mas que se adaptava completamente. [a uma turma de ensino regular]”	G
		“E depois, são questões de mau	

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C1 - Discordância com os critérios de seleção dos alunos	<p>comportamento mas aqui também é uma escola em que isso é comum, ou seja, mesmo nas outras turmas isso existia.”</p> <p>“e tinha miúdas inseridas noutras turmas com currículos alternativos e que, não concordo.”</p> <p>[Então tu achas que os currículos alternativos faziam mais sentido para esses alunos que têm mais dificuldades?] “Exatamente.”</p> <p>“Acho que deviam estar mais... deviam estar melhor selecionados.”</p> <p>“Aquilo que eu acho, acho que faz sentido. Mas, se calhar, para metade daqueles miúdos.”</p> <p>“Daquilo que eu vejo, talvez oito deles faz sentido.</p> <p>“E mesmo a seleção dos miúdos. Eu acho que os miúdos... devia de haver um... porque se fossemos a olhar a esta turma e àquilo que eu vejo nas outras turmas, tínhamos aí mais uma turma de pca. Se fosse a olhar aos problemas dos outros. Se fossemos a olhar aos outros que nós vemos, nos 6ºs anos, tínhamos aí duas turmas”</p> <p>“Eu acho que há aí miúdos com muitas dificuldades inseridos nas outras turmas.”</p>	<p>G</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C2 - Resistência à inclusão em percursos curriculares alternativos	<p>“Mesmo os próprios pais, não queriam que os filhos pertencessem a uma turma de percursos curriculares alternativos.”</p> <p>“Porque aquilo que lhes disseram... se calhar, também, a informação que lhes passaram, não foi a mais correta e então eles achavam que iam aprender pouca coisa porque eram dum currículo alternativo.”</p> <p>“Eu acho que eles, à partida, por saberem que estão numa turma percursos curriculares alternativos, pensam que são, entre aspas, os burrinhos da escola.”</p> <p>“Este ano eles resistiram bastante e não queriam”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C2 - Resistência à inclusão em percursos curriculares alternativos	<p>“Para mim foi.” [a resistência dos alunos ao facto de pertencerem a uma turma de percursos curriculares alternativos foi uma dificuldade]</p> <p>“Este ano foi [difícil] porque eles não queriam.” [pertencer a uma turma de percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Como não queriam, não faziam nada e estavam na escola para aprender e não era só para aprender o mínimo.”</p> <p>“no início do ano acontecia muito eles recusarem-se a trabalhar porque queriam fazer coisas mais difíceis”</p> <p>“Porque eles no início do ano diziam isso: <i>“porque eu não tenho dificuldades, eu não estou nesta turma a fazer nada, eu não quero estar aqui”</i>.”</p> <p>“porque muitos dos que estavam na turma, nem sabiam porque é que eles estavam ali.”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>G</p>
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C3 - Capacidades cognitivas	<p>“eles, quando se põem a trabalhar e querem fazer as coisas até fazem aquilo direitinho.”</p> <p>“eles até apanham bem e, se calhar, se estivessem integrados numa turma normal, também passavam.”</p> <p>“Mas até mesmo esses [alunos mais difíceis] vão realizando aquilo que é proposto.”</p> <p>“Ali há alunos que, muitas das vezes, vão por outro caminho e chegam lá na mesma,”</p> <p>“Dizem: “afinal eu tenho dificuldades e estou a conseguir superar as minhas dificuldades.””</p> <p>“Falo do caso do Cláudio, porque acho é aquele que salta mais à vista, que era aquele que, pelo menos a Inglês, não tinha qualquer dificuldade, que era muito inteligente, sabia muita coisa, mas depois, faltava muito.”</p> <p>“Mas, se fosse preciso, chegava-me ao teste e tinha positiva.” [apesar de faltar às aulas]</p> <p>“Porque, lá está, ele sabia muito.”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p>

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C3 - Capacidades cognitivas	“O Cláudio faltava muito, chegava ao teste e tinha positiva.”	C
		“se calhar, não têm problemas a nível cognitivo.”	C
		“aqueles miúdos, [dos pca] em termos de nível de aprendizagem, eram iguais ou melhores que outros miúdos, de outras turmas”	G
		“Eu acho que sim.” [Os alunos têm bom desempenho na disciplina]	H
		“E há outros [alunos] que têm grandes notas e fazem tudo com uma velocidade...”	H
		“ e apanham bem, se eles conseguirem ter os dedos... se apanharem logo o jeito da flauta tocam coisas e começam a apanhar coisas de ouvido.”	H
		“ Há aí dois ou três que apanharam, por exemplo, a música do mundial, da Shakira, de ouvido.”	H
		“Eu agora estou a tocar guitarra com eles e tenho ali miúdos a fazer melodias com notas, as notas brancas.”	H
		“a alternar tenho ali miúdos a tocar coisas que os miúdos, na flauta, demoram dois meses, por exemplo.”	H
		“Mas há ali muitos que conseguem. E conseguem impressionantemente bem.”	H
		“Exatamente. Temos ali miúdos que são inteligentes, que eu tenho miúdos nas turmas normais de 6º ano se calhar com mais dificuldades que alguns ali.”	H
		“Vejo ali miúdos inteligentes.”	H
		[achas que os alunos que não têm dificuldades cognitivas e estão inseridos em turmas de pca conseguiam ter um sucesso igual?] “Melhor do que muitos...”	H
		[noutra turma, continuariam a ter bom desempenho?] “Sem dúvida.”	H

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C3 - Capacidades cognitivas	“aquilo foi, duas aulas. À segunda aula, já eles se lembravam do que tinham para fazer dos números para parar, pararmos todos ao mesmo tempo, para diminuir a intensidade do som.”	H
		[tu achas que, na tua disciplina, sentes que os alunos têm mais capacidades do que os outros, das outras turmas do ensino regular?] O professor acena afirmativamente com a cabeça.	H
		“E isso para mim, não quer dizer que eles tenham muitas dificuldades cognitivas.”	H
		“Sei que têm negas nas outras disciplinas. E eu questiono-me como é que é possível?”	H
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C4 - Empenho nas atividades escolares	“chegam a um ponto que começam a ficar empenhados naquilo que estão a fazer e apercebem-se das dificuldades que têm.”	B
		“Porque na altura em que nós estamos a explicar as coisas e queremos que eles estejam atentos, eles conseguem estar a acompanhar.”	B
		“O Cláudio, por exemplo, participava imenso.”	C
		“O Fabrício também participava bem.”	C
		“Quando queria mostrar que sabia estava sempre de braço no ar.”	C
		“houve alunos que se empenharam bastante e foi nesse sentido, foi gratificante”	C
		“Mas gostei porque eles também eram miúdos que participavam, que faziam e cumpriam as regras.”	C
		“durante as aulas, assim, o facto de uns saberem participar até que os outros começaram a participar também.”	C
		“Eles estiveram mais atentos.”	D
		“Tentaram esforçar-se. Trabalhar.”	D
		“Eles trabalham...”	D
		“miúdos que estavam no ensino regular de 5º ano, a partir do momento que passaram para	E

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C4 – Empenho nas atividades escolares	o 5º ano PCA... uma motivação completamente diferente.”	
		“estavam mais recetivos às atividades e davam outro tipo de respostas”	E
		“e estavam mais disponíveis para aprender.”	E
		“E a motivação [dos alunos] para aprender.” [passou a ser maior quando integraram os pca]	E
		[Por entrarem nos pca os alunos passaram a ter] “Uma motivação completamente diferente.”	E
		“estavam mais recetivos às atividades e davam outro tipo de respostas”	E
		“e estavam mais disponíveis para aprender.”	E
		“E a motivação [dos alunos] para aprender.” [passou a ser maior quando integraram os pca]	E
		“Depois, eu comecei a inserir o rugby e eles começaram a gostar e já começaram a pedir.”	G
		“os miúdos também, normalmente, até se empenham, a maioria deles, porque é uma aula que eles gostam de fazer.”	G
		“E os miúdos mais difíceis, normalmente são os miúdos que mais gostam. Normalmente são os que dão menos problemas, entre aspas, aos professores de Educação Física.”	G
		“Porque fazem aquilo que lhes é pedido e com empenho.”	G
		“São empenhados.”	H
		“E depois vi que a motivação deles a tocar com os instrumentos era completamente diferente de a fazer os exercícios como os outros, no quadro, fazer as leituras.”	H

“Acho que é a motivação.” [dos alunos é maior]

H

“neste contexto que têm alguma motivação”

H

“E depois vi que a motivação deles a tocar com os instrumentos era completamente

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C4 - Empenho nas atividades escolares	<p>diferente de a fazer os exercícios como os outros, no quadro, fazer as leituras.”</p> <p>“Acho que é a motivação.” [dos alunos é maior]</p> <p>“neste contexto que têm alguma motivação”</p> <p>“eu consigo ter ali alunos motivados.”</p> <p>“Que é... que talvez eu consiga um bocadinho melhores que os das outras disciplinas por aí. Porque é mesmo a motivação deles para aquilo, fica um bocado diferente.”</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C5 - Turmas heterogéneas	<p>“em termos de idade, de facto, eles vão atingindo a idade e chegaram agora a mim”</p> <p>“Sim.” [tenho alunos no 6º ano com uma faixa etária superior à do currículo regular]</p> <p>“Mas já tem idade e tem que ser diferenciado (...) Em relação aos currículos normais.”</p> <p>“Porque um currículo alternativo nós temos alunos muito diferentes uns dos outros e com problemas muito complicados”</p> <p>“o Cláudio não tem dificuldades a nível cognitivo, naquela turma, havia muitos meninos com dificuldades para perceber e entender e aplicar os conteúdos. Não era o caso do Cláudio. Se calhar, sentia-se ali, um bocado ali à parte na turma, por causa disso”</p> <p>“Enquanto os outros tinham que estar na aula, a ouvir para perceber aquilo que eu estava a dizer, chegar ao teste e saber e, às vezes, com dificuldade, o Cláudio, não.”</p> <p>“dentro do pca, tu tens vários níveis diferentes. Tens vários níveis diferentes.”</p> <p>“Por exemplo, temos uma Doriania que não... temos que dar, assim, as coisas muito simples e básicas para que ela perceba (...)e, depois, tinha um Cláudio que percebe tudo à primeira e que até sabe mais coisas mas que o problema dele não é a nível cognitivo, é o absentismo.”</p> <p>“Alguns eu já sei que se eu for falar a gritar</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p>

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C5 - Turmas heterogêneas	<p>com eles, eles não fazem nada. Há outros, que se eu não gritar, eles não fazem.”</p> <p>“Há alunos, aqui, com hiperatividade que têm uma grande performance e há miúdos que não.”</p> <p>“depois, há aqueles miúdos que se calhar pegam na guitarra e acham aquilo difícil e não lutam para passar aquela dificuldade e depois há aqueles que até acham aquilo um bocadinho interessante, mais do que os números da Matemática ou os textos do Português e se aplicam.”</p>	<p>E</p> <p>H</p> <p>H</p>
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C6 - Carências afetivas e familiares	<p>“Porque também este tipo de miúdos têm uma autoestima muito baixa.”</p> <p>“E então dizem logo que não conseguem.”</p> <p>[os alunos das turmas pca] “têm problemas em casa”</p> <p>“e é a isso [problemas familiares dos alunos] que uma pessoa tem que dar mais atenção e, se calhar, mais uns descontos”</p> <p>“estas turmas, mais do que as outras, são miúdos com carências afetivas enormes.”</p> <p>[os alunos necessitam de] “Contacto pessoal. De um carinho, de uma atenção. São miúdos com muita falta de atenção.”</p> <p>“mas sinto que são miúdos muito carentes de afetos.”</p> <p>“E acho que isso [maior proximidade entre alunos e professores] também é muito positivo e também os ajuda a sentir mais à vontade na disciplina e a ter mais confiança neles próprios e no professor.”</p> <p>“E são miúdos que precisam muito de conversar.”</p> <p>têm fora da escola.”</p> <p>“Esses miúdos, então, é só isso. Porque nós damos um bocadinho de mais conversa, acompanhamos um bocadinho mais e eles abrem-se para nós e começam a respeitar e é</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p>

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C6 - Carências afetivas e familiares	isso que falta e a necessidade que têm de ir para aí, mesmo.”	G
		“Porque eles não têm em casa. Os pca, devia ser dado outro nome. Que é ter uma família dentro da escola, porque eles não têm fora da escola”	G
		“Esses miúdos, só precisam é de... que os acompanhem.”	G
		“Porque é o medo deles e eles não fazem as coisas não é por não quererem, é com medo de falhar.”	H
C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C7 - Dificuldades de aprendizagem	“Quando se fala de coisas mais sérias eles ficam sensibilizadas e mesmo eu consigo um relacionamento bom com eles e que eles tenham, também, um comportamento melhor”	H
		“Porque, se formos para a parte teórica, obviamente, eles não conseguem atingir.”	A
		“Por causa da memorização, a parte dos conceitos.”	A
		“Agora, se formos para a parte teórica, não. Isso, nem pensar.”	A
		“Eles, não é por serem mais velhos, as dificuldades estão lá e, portanto, eles estão em currículos por causa disso mesmo.”	A
		“apesar de estarem no 6º ano, tenho lá alguns já com 15 anos, mas pronto, têm essa dificuldade de aprendizagem.”	A
		“num currículo normal, supostamente, os miúdos têm uma aptidão para aprender, muito maior”	A
		“Sabes que eles têm dificuldades de aprendizagem.”	A
		“(...) os miúdos têm, de facto muitos problemas de dificuldades”	A
		“E o problema da fala dele, também.”	A
		“O problema de se expressar”	A
		“E, claro, dificuldade em compreender as	A

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C7 - Dificuldades de aprendizagem	coisas.”	A
		“o problema de interpretar continua lá. Por esse motivo é que continua nos currículos.”	A
		“apercebemo-nos que, se calhar, aqueles miúdos que tinham problemas de comportamento, também os tinham porque não sabiam e também e se calhar também tinham dificuldades.”	A
		“Este ano está a fazer muito mais sentido porque os alunos que eu tenho, têm bastantes... têm muitas dificuldades”	B
		“porque aqueles miúdos que têm mais dificuldades acho que beneficiam com isso.”	B
		“à partida é uma turma de currículos alternativos... se está formada como uma turma de currículos alternativos, é porque tinham dificuldades.” [cognitivas]	B
		“naquela turma, havia muitos meninos com dificuldades para perceber e entender e aplicar os conteúdos.”	B
		“Eles têm bastantes dificuldades, mesmo na nossa disciplina, em manusear certo tipo de instrumentos.”	B
		“Mesmo a manusear uma régua, eles não sabem”	B
		“Porque eles têm bastantes dificuldades	B
		“porque, à partida, é uma turma de currículos alternativos, temos de trabalhar com eles como se eles tivessem... Eles tinham dificuldades.”	B
		“Mas aqui vi muitos miúdos com dificuldade”	B
		“não tinham capacidade para isso mas achavam que tinham.”	B
		“e sabemos que são crianças, no fundo especiais porque têm muitas dificuldades.”	B
		“Que se calhar alguns comportamentos que eles tinham era porque não conseguiam fazer”	B

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C7 - Dificuldades de aprendizagem	“Quem não tinha dificuldades foram colocados em turmas normais.”	B
		“Ao longo do ano eles vão mostrando outras capacidades ou menos capacidades que aquilo que nós estávamos à espera”	B
		“as competências deles vão ser muito diferentes.”	C
		“Enquanto que se nós não estivermos ali, eles não fazem.”	C
		“Nem todos conseguem atingir determinados conteúdos ou determinadas competências”	C
		“Eles não percebem tão bem.”	C
		“são diferentes e são especiais e, se calhar, têm mais dificuldades que os outros.”	C
		“eles ficam a olhar para mim e não percebem o que eu digo.”	C
		Se calhar, os currículos alternativos têm mais algumas dificuldades”[do que os alunos das turmas de cef]	D
		“Pronto e se eles estivessem em turmas normais acho que... eles têm mais dificuldades e precisam mais de apoio, acho que era completamente impossível.”	D
		“do que eu sei, dos pca são alunos com mais dificuldades...”	E
		“os alunos que supostamente integram essas turmas têm mais dificuldades de aprendizagem”	F
		“Agora, com as guitarras, há muitos que não conseguem.”	H
		“Não conseguem perceber o esquema e definir as cordas pelas notas.”	H
		“É falta de hábitos de trabalho.” [que os alunos têm]	H

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C8 - Falta de empenho e motivação nas atividades escolares	“ficou para trás e continua nos currículos e continua com a mesma atitude. Não querer trabalhar.”	A
		“por vezes encontras um miúdo ou dois que dizem que não gostam do computador(...)”	A
		“O problema é, de facto, a falta de trabalho que eles têm. Não querem trabalhar.”	A
		“Não querer fazer as coisas” [É um problema]	A
		“de se negarem a trabalhar”	
		“A única coisa que eu sinto é que, no início, tínhamos alunos que não estavam empenhados para a disciplina”	B
		“não queriam aprender”	B
		“Eles não acompanhavam, sequer aquilo que nós estávamos a dizer.”	B
		“não queriam saber daquilo que a gente falava”	B
		“simplesmente não faziam nada nas aulas”	B
		“Ele não se portava mal. Às vezes, não fazia nada.”	C
		“Faltava muito, porque não queria trabalhar na aula.”	C
		“Só que uma altura faltava ao teste também. Faltou o período todo.”	C
		“eu acho que são alunos desmotivados, com pouca vontade de trabalhar”	E
		“E mesmo a nível de trabalho, eles muitas vezes acham que, por estarem numa turma de percursos alternativos, também têm de ter, passo a expressão, a papinha toda feita.”	F
		“Nada lhes interessa, nada os satisfaz, não gostam de quase nada.”	F
		“Nada do que nós lhes possamos ensinar, eles acham útil ou acham interessante”	F
		“Eu sinto, mais do que nas turmas do regular, uma enorme desmotivação destes alunos.”	F
		“Mas a principal dificuldade que eu sinto a	

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C8 - Falta de empenho e motivação nas atividades escolares	nível de alunos é exatamente a desmotivação.”	F
		“Mas realmente acho que o maior problema é a desmotivação dos alunos e o desinteresse total pela escola ou pela aprendizagem.”	F
		“É um bocadinho, também redutor para o professor porque acabamos por nos desmotivar nós também porque tentamos encontrar alternativas, tentamos encontrar estratégias, materiais que achamos que os vão motivar e depois há desilusão pela parte deles e acaba por haver também pela nossa parte.”	F
		“Depois, vamos fazer badminton. Ah, badminton, não. Começam a fazer, mas... tudo o que é novidade, eles não... eles...”	G
		“Uma grande dificuldade. Tentar inserir matérias novas ou matérias em que eles não se sentissem tão à vontade”	G
		“Também há a questão do currículo alternativo que é mais uma questão de preguiça, porque nós sabemos que os miúdos têm muito nesta escola e há alunos inteligentes.”	H
		“Acho que só estão com atenção quando convém”	H
		“Aquela questão dos miúdos, se calhar, se fossem mais aplicadinhos, estavam bem numa turma normal.”	H
		“tenho ali miúdos que só querem fazer precursão. Não querem fazer coisas melódicas.”	H
		“Nas coisas melódicas, como não gostam, esquece.”	H
		“Não se conseguem concentrar.”	H
		“agora eu acho que há ali muitos que já se encostam àquela questão de estar no currículo alternativo”	H
		[Umas das dificuldades é o facto de eles não trazerem material?] “Sim.”	H

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C9 - Indisciplina	“Porque quem vai para um currículo alternativo também é quem tem problemas de comportamento.”	A
		“Em termos comportamentais” [Dificuldades]	A
		“a turma tinha bastantes problemas de comportamento”	B
		“a postura deles era: não quero saber disto, não quero esta disciplina, não, não vou fazer nada.”	B
		“E aquilo que eles nos diziam no início era que não iam fazer nada”	B
		“já ouvi falar noutros pca em que o problema maior é o comportamento”	B
		“Há lá um aluno ou dois que são um bocadinho complicados de controlar no comportamento.”	C
		“No ano passado tive uma turma muito mal comportada e que não tinham problemas de aprendizagem”	D
		“Mas o que acontece no currículo normal. Também temos alunos... [mal comportados] também acontece. Por isso não sinto muita diferença.”	D
		“Porque há uns que chegam e não querem trabalhar.”	E
		“há lá dois ou três alunos que realmente têm capacidades fantásticas mas a nível de comportamento falham.”	G
		“E esse currículo alternativo, para mim, foi constituído por ser miúdos mais irrequietos, miúdos mais mal comportados”	G
		“De vez em quando há problemas de comportamento, como há noutras.”	H
		“Eles até, em Português também, sei que, mesmo a nível de aula, até vai trabalhando depois há um ou dois que não querem mesmo trabalhar e respondem mal às colegas. Comigo não acontece. Respeitam-me	H

C - Características dos alunos das turmas de percursos curriculares alternativos	C9 - Indisciplina	sempre.” Comportamentalmente, já sei que há ali questões.	H
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D1 - Semelhanças com o ensino regular	<p>“É assim, nós sabemos que as competências que estão ali no segundo ciclo são as mesmas do ensino regular.”</p> <p>“Eles fizeram todas as atividades que uma turma regular possa fazer. Todos os conteúdos.”</p> <p>“E em relação à avaliação... a avaliação era normal. Os parâmetros que estavam estabelecidos para a escola”</p> <p>“as competências são as mesmas” [nos pca e nos currículos regulares]</p> <p>“Eles sabem ler igual aos outros. Numa turma normal, o que os outros estão a ler, numa turma de 6º ano, eles também estão a ler.”</p> <p>“Eles não têm nada a menos que os outros, em conteúdos musicais.”</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>H</p> <p>H</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D2 - Metodologias distintas do currículo regular	<p>“E as metodologias que nós utilizamos [no pca] não são as mesmas.”</p> <p>“Logo, por aí, as metodologias teriam de ser logo diferentes.” [entre currículos regulares e os pca]</p> <p>“Sim. Tenho que fazer” [diferenciação nas metodologias]</p> <p>“Há. Na minha atuação há diferenças.” [de atuação entre turmas com e sem currículos alternativos]</p> <p>“À partida porque damos-lhes [às turmas de currículo regular] mais autonomia para eles fazerem as coisas.”</p> <p>[No ensino regular] “Não direcionamos tanto as coisas como direcionamos num currículo alternativo.”</p> <p>“No currículo alternativo, nós damos-lhes</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D2 - Metodologias distintas do currículo regular	muitas mais informações”	B
		[nos pca] “direcionamos mais o trabalho deles para aquilo que nós achamos que eles são capazes de fazer.”	B
		“mas numa turma normal mesmo em termos dos grupos, já não estamos tão em cima deles”	B
		[Nas turmas de currículo regular] “Já não estamos com tanta atenção.”	B
		“a nossa atuação também é muito diferente porque deixamos (...) [os alunos das turmas de currículos regulares] desenvolverem a criatividade deles.”	B
		“E [nas turmas de currículo regular] deixamos mais os miúdos desenvolverem... estarem mais à vontade. Enquanto no pca, não.”	B
		“A gente tem de estar sempre ali e tem de estar sempre presente para eles não... para eles fazerem os exercícios, enquanto nas outras turmas isso já não acontece”	B
		“Por isso a nossa prestação também é diferente.” [nas turmas de percursos curriculares alternativos e nas de currículos regulares]	B
		“nós tentamos, se calhar, ser mais amigos deles para eles nos conseguirem contar as coisas e conseguirmos fazer um melhor trabalho com eles e percebermos porquê daqueles comportamentos”	B
		“Depois é a preparação dos materiais. Temos de estar constantemente a preparar materiais porque eles não têm manual.”	C
		“se calhar, numa turma regular, eu falo mais inglês do que no pca. Dou mais ordens em inglês do que no pca.”	C
		“Não, não, não. É muito diferente.” [as metodologias nos percursos curriculares alternativos em relação ao currículo regular]	C
		“Mas [as exposições] tem de ser uma coisa	C

<p>D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>D2 - Metodologias distintas do currículo regular</p>	<p>muito mais gradual do que na turma regular, por exemplo.”</p> <p>“a nível da escrita e da oralidade. Enquanto numa turma regular, eu exijo que eles já tenham um certo grau de autonomia, no 6º ano, eu sei que eles, no pca, eles não têm esse grau de autonomia.”</p> <p>“Todas as atividades que eles fazem na escrita e na oralidade, são muito mais dirigidas, muito mais suportadas por um, visualmente ou por escrito ou com tópicos, do que num 6º ano regular.”</p> <p>“Embora seja direcionada no regular, muito mais direcionada no pca.”</p> <p>“Depois na gramática, as coisas não eram tão aprofundadas como no regular.”</p> <p>“o Português, se calhar, não posso dar como dei no meu primeiro ano de serviço, em que podia chegar lá com a matéria e sabia que eles iriam conseguir, à partida, perceber aquilo que eu estava a dizer e aquilo que eu queria que eles fizessem.”</p> <p>“Não, não, não. É muito diferente.” [a ação em turmas regulares e em pca]</p> <p>“Se calhar tem-se mais cuidado em certas coisas. Em explicar melhor certas coisas para eles perceberem melhor.”</p> <p>“A aula é adaptada”</p> <p>“Mas eu própria sei que tenho uma turma que é diferente e que tenho de trabalhar de maneira diferente.”</p> <p>“Até mesmo nas exposições que faço tento... sei lá... não usar um vocabulário ou tão rico”</p> <p>“Há sempre uma maior preocupação porque também sabemos que aquelas pessoas que temos à frente precisam um bocadinho de um suporte maior.”</p> <p>“Nas outras turmas, hoje a matéria é esta. E dava-se a matéria e faziam-se os exercícios e</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p>
--	---	---	--

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D2 - Metodologias distintas do currículo regular	tudo corria como planeado. Com esta [pca] não. Esta tentei as primeiras aulas e depois, tive que me sentar e dizer: Não. Vamos esquecer tudo aquilo que fazemos com os outros”	G
		“As matérias e a maneira de dar as matérias.” [nos pca são completamente diferentes das turmas regulares]	G
		“como é currículo alternativo, dou os conteúdos teóricos.”	H
		“A parte da flauta, realmente é que eles não estão a fazer.”	H
		[nas turmas de currículo regular] “Temos a parte de leitura oral e escrita, sem ser só a flauta. De maneira que não, logo aí, há uma grande diferença.”	H
		“Têm só aquela questão da flauta. Daí essa benesse a eles.” [os alunos não têm material e o professor promove atividades alternativas]	H
		“E eu acabei por optar por escrever sempre no quadro.” [porque os alunos do pca não têm livro]	H
		“Temos as guitarras, que é uma coisa que ainda ninguém tinha mexido nas guitarras, por exemplo.”	H
		“Eu faço muita coisa escrita, [nas turmas de ensino regular] faço formação musical ao nível, mesmo, dum primeiro grau de conservatório, mais aprofundado, até, do que o próprio livro. E essas coisas, eu, aprofundo mais nas turmas normais.”	H
		“no primeiro período todo, apontei a falta de material, agora já vi que nunca vai aparecer.”	H
		“Dei uma vez ou duas fotocópias, que nunca apareceram, depois, mais ou um ou outro. Metade da turma tinha texto.”	H
		“Faço mais audições e exercícios teóricos. Muito mais”	H

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D3- Adaptação da planificação	“arranjas os conteúdos, depois, normalmente, pega-se num currículo normal e depois vai-se tirando.”	A
		“Vais tirando conteúdos.”	A
		“No mesmo conteúdo, não vais aprofundar tanto.”	A
		“Dás apenas o superficial”	A
		“chegámos ao meio do segundo período e tivemos que alterar a nossa planificação até ao final do ano, consoante a turma.”	B
		“fizemos uma planificação até ao final do ano e depois tivemos que alterar a planificação”	B
		“Mas isso [os conteúdos a lecionar] também depende muito das turmas. E da forma como os temos que simplificar ou se temos de anular alguns conteúdos que estão nas turmas ditas normais e não dar esses conteúdos.”	B
		“Eu, nos conteúdos que trabalhava, tentava fazer conteúdos com diferentes dificuldades.”	C
		“Só que esses programas, no caso dos pca, podem ser adaptados aos conteúdos que eles conseguem, à profundidade que eles conseguem atingir.”	C
		“Depois comecei com o pca, mais ou menos a dar o que dava nas outras turmas, depois vi que eles não conseguiam acompanhar a mesma coisa, depois, fui adaptando, pronto.”	C
		“Nós temos também que adaptar àquilo que... à realidade que temos e no pca, principalmente.”	C
		“E também, dependendo muito da turma, [podem-se] adaptar os conteúdos e a dificuldade dos conteúdos à própria turma, que eu acho essencial.”	C
		“Tu podes, digamos, dar a matéria num nível diferente, numa profundidade diferente.”	C
		“Podes, se calhar, colocar conteúdos que tenham mais a ver com o interesse deles.”	C

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D3 - Adaptação da planificação	“Porque não só adaptar as nossas estratégias, mas os próprios conteúdos poderem ser adaptados. É ótimo.”	C
		“pode-se adaptar os conteúdos”	C
		“Podemos adaptar àquela turma, em específico.” [o fator mais positivo na prática com percursos curriculares alternativos]	C
		“o conteúdo é adaptado”	E
		“É só... basta adaptar a planificação.”	E
		“Tens uma turma regular, basta só adaptar os conteúdos para o pca.”	E
		“Mas sabemos que é tudo adaptado”	E
		“Mas por outro lado, não ter um livro, posso guiar-me como eu quiser.”	E
		“tenho que cumprir o que está na planificação, mas contornar e não seguir a planificação do ensino regular.”	E
		“É assim, [no pca] temos um plano que é feito por nós”	E
		“eu acho que pelas características destas turmas nós acabamos sempre por nivelar um bocadinho por baixo os objetivos que estabelecemos ou mesmo aquilo que achamos que eles vão conseguir atingir.”	F
		“Eu acho que realmente temos que adaptar os currículos, temos que adaptar os materiais, as estratégias, tudo.”	F
		“Acho que há uma maior preocupação em encontrar estratégias que sejam melhores para aquela turma e procurar os materiais e construir os materiais.”	F
		“São planos de aula completamente diferentes.” [nos currículos regulares e nos pca].	G
		“Apesar de [no ensino regular] cada turma é a sua turma e ter miúdos diferentes e os objetivos para cada aluno é diferente, os planos de aula, são mais ou menos iguais.	G

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de pca	D3 - Adaptação da planificação	Aqui, não. Aqui tinha dois quintos e eram completamente distintos.”	
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D4 - Metodologias adaptadas aos interesses dos alunos	“se calhar novas formas de ensinar para eles aprenderem determinadas coisas. Formas mais lúdicas.”	B
		“No pca [...] Já podemos, por exemplo, tirar, ou ir buscar coisas que eles gostam ou que eles conheçam e trabalharmos assim a aula, no Inglês.	C
		“Lá está, no 6º ano regular, não consigo adaptar tanto àquilo que eles gostam e que eles veem todos os dias. Porque, afinal, temos o manual, temos que usar o manual.”	C
		“No 6º ano regular, também se faz, [adaptar as estratégias ao interesse dos alunos] mas é mais difícil porque já temos outros materiais com os quais temos de trabalhar.”	C
		“temos que chegar mais a eles com outros tipos de atividades.”	E
		“E depois, quer dizer, eu também falo muito com eles, principalmente com a turma de 5º ano e digo: Então, vou trazer um vídeo. Querem ver um vídeo? Querem ouvir uma música? Às vezes também lhes pergunto o que é que eles gostavam de fazer.”	F
		[Dar-lhes a oportunidade de também, alguma decisão] “Exatamente!”	F
		“Para eles também dizerem: Ah, professora nós gostamos daquela música, assim daquele cantor. Então eu tento também encaixar com o Inglês, não é? É mais fácil... com os interesses deles, também para ver se os consigo motivar um bocadinho mais.”	F
		“era à base de negociações. Então vamos fazer... hoje quero-lhes ensinar rugby, então, primeiro, vamos fazer basquete, porque eles gostavam e a seguir, vamos fazer rugby.”	G
		“Também tentei fazer assim. Ensino-lhes	

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D4 - Metodologias adaptadas aos interesses dos alunos	rugby para, depois irmos fazer basquete. E era tudo baseado em troca por troca.”	G
		“Eu dizer que vou dar aula de rugby, era para esquecer. Tinha que dizer: então, fazemos hoje aula de rugby para, a seguir, irmos fazer basquete.”	G
		“Foi uma coisa que começámos e eles adoraram e serviu de meio de moeda de troca.”	G
		“Eram, assim, as moedas de troca para ensinar algo mais, fora disso.”	G
		“Eu comecei a optar por ir conhecendo aos poucos e ir dando matéria aos poucos, ao mesmo tempo que lhes dava algo que lhes desse prazer e que lhes desse gosto.”	G
		“ou ensinar matéria, matéria, não fazer só jogo, ou fazer só remates, que era aquilo que eles gostavam de fazer, ensinar só matéria, muito difícil se não déssemos nada em troca.”	G
		“Como eles também nenhum mostrou interesse na flauta, porque, se mostrassem, pronto, era mais enriquecedor para ter várias coisas na sala.”	H
		“Coisas que, às vezes nem têm a ver com questões do programa, mesmo só por causa de que eles ouvem mais coisas. Ao menos que não me ponham logo de parte a música, à partida, que isso é uma preocupação da minha parte.”	H
		“Exatamente! E tentar, também, tirar a parte boa das músicas delas e deles. Ouço muita música africana, aqui, com eles.”	H
		“Quando é assim dias de festa não costumo de os mandar para a rua. Eles ficam lá e vamos ver alguma música africana no youtube e coisas do género”	H

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de PCA	D5 – Gestão flexível do currículo	“é o currículo normal simplificado”	B
		“Exatamente” [é uma oportunidade para o professor gerir o currículo]	C
		“Até porque, no ensino regular, tu tens que dar aquela matéria, naquele tempo, a todos os alunos, todos têm de ficar a saber o mesmo.”	C
		“No pca, tu tens... é mais versátil”	C
		“E no percurso curricular alternativo tu tens oportunidade para tratar isso [o currículo] de outra maneira, não é?”	C
		“Acho que é mesmo para nós aceitarmos isso [o facto dos alunos não conseguirem todos atingir os mesmos objetivos] e gerirmos isso da melhor forma.”	C
		“Dá-nos maior liberdade [na gestão do currículo]. Sim, sem dúvida.”	C
		“Sim. Há o adaptar...” [adaptação do currículo]	C
		“Isso também é bom. Poder adaptar [o currículo] às capacidades deles.”	C
		“mas é um trabalho muito próprio.”	E
		“Acho que é um trabalho muito nosso porque podemos seguir por onde queremos.”	E
		[no currículo regular] “Tenho de seguir com os meus colegas. Tenho de acompanhar os meus colegas. Tenho que ir ao mesmo patamar e com o PCA é diferente.”	E
		“Posso aproveitar sempre estar numa matéria e aproveitar para outra.”	E
		“Talvez. Talvez. Talvez tenha.”[O sucesso dos alunos tem relação com o facto do professor gerir o currículo]	E
		“pelo facto de haver uma adaptação do currículo as coisas dão-se com mais tempo.”	F
		“com as turmas de ensino regular às vezes não há tanto tempo para fazer porque temos um currículo diferente para cumprir e um programa para cumprir.”	F

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de PCA	D5 – Gestão flexível do currículo	“Fazes um programa mais soft, tiras-lhe essas partes mais difíceis, os conteúdos, uma forma rítmica difícil... tiras essas coisinhas assim, pronto.”	H
		[Uma vantagem dos pca] “É mesmo o facto de não ter de estar a cingir-me a um manual, com aqueles conteúdos”	H
		“se olharmos ao fundamento e ao objetivo da Educação Musical, se calhar, é assim que é mais correto, como estou a fazer no pca.”	H
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D6 – Processo de avaliação	“Exatamente” [a principal diferença é baixar a exigência na avaliação]	A
		“Não exijo tanto deles.”	C
		“E depois tive que adaptar muito o nível. Comecei o ano com um nível, depois fui vendo as capacidades, as dificuldades deles.”	C
		“Nós aceitamos mais certas coisas no pca, que não aceitamos nos currículos normais, a nível de... do rigor e essas coisas.”	D
		“pronto se uma pessoa vai considerar certo, se vai considerar mal... não tinham uma esquadria bem... mas pronto”	D
		“nesses, [pca] uma pessoa tolera se calhar outras características.”	D
		“o teste é adaptado”	E
		“De uma maneira adaptada conseguiram.”	E
		“Também a nível da avaliação, se calhar não sou tão exigente a nível de correção como seria numa turma de regular.”	F
		“tenho sempre um pouco mais de atenção à avaliação contínua, àquilo que eles fazem diariamente na aula do que propriamente o produto final.”	F
		“Se calhar o teste até nem correu muito bem mas aquele aluno faz os trabalhos de casa, está ali, participa... Valorizo mais isso”	F
		“acabo por pôr mais... dar mais importância àquilo que eles vão fazendo durante o ano,	F

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D6 – Processo de avaliação	<p>durante o período e não tanto o produto final.”</p> <p>“Se calhar o importante é puxar por eles. Não nivelar sempre por baixo.”</p> <p>“Não manter tudo mais básico”</p> <p>“Acho que eles têm que trabalhar, pelo menos, o mínimo para conseguirem atingir os objetivos a que se propõe e que eu os proponho também.”</p> <p>“Não pode ser avaliada só nesses parâmetros [assiduidade, pontualidade e ter material] (...) essa miúda não queria aprender.”</p> <p>“Por exemplo, estar aqui a enganá-los e dizer que vão... toma lá um 3 para, no final, olha levas aqui um diploma porque estiveste a frequentar...”</p>	<p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>G</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D7 - Reforço da autoestima dos alunos	<p>“A necessidade que eles têm de estarmos ali a apoiar e dizermos que eles são capazes de fazer e que têm de fazer e que conseguem, para eles é muito importante.”</p> <p>“Se nós estivermos ali a insistir com eles e dissermos : “sim. Tu consegues” faz lá... não sei quê...” eles conseguem fazer”</p> <p>“tentei o máximo, não é, dar-lhes ali um reforço positivo pelo facto de estarem a participar.”</p> <p>“Os que sabiam era reforço positivo, os que não sabiam aprendiam.”</p> <p>“também puxar por eles de modo a que eles também sintam que conseguem evoluir e exigir sempre de modo a que eles sintam que também conseguem evoluir e que não estão assim tão longe das outras turmas”</p> <p>“eles próprios sabem que por vezes integram uma turma um bocadinho diferente e acho que é importante que eles saibam que também conseguem fazer o mesmo que os outros.”</p> <p>“Eles tinham que sentir... é aquilo que eu senti</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>G</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de pca	D7 - Reforço da autoestima dos alunos	<p>nesta turma era que eles tinham que fazer algo em que eram bons, que sabiam.”</p> <p>[Para os alunos é importante] “Não estar inferiorizados. É um bocadinho isso, aqui.”</p> <p>[Acha então que o facto de eles se sentirem inferiorizados era uma limitação] “Sim. Sim.”</p>	<p>G</p> <p>G</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D8 – Diversificação nas estratégias	<p>“Sim. Nós tivemos que organizar muitas estratégias dentro da sala de aula.”</p> <p>“tinha muitos níveis, muitos materiais, estava sempre a preparar coisas para eles, mas é bom”</p> <p>“no ano passado não tinham manual, tinha de estar, constantemente a preparar materiais para eles”</p> <p>“Eles não queriam sempre fazer o mesmo. Eu tinha que variar bastante a estratégia.”</p> <p>“Ou eles preferiam que eu ditasse um problema e eles resolvessem ou uma ficha, ou uma apresentação em PowerPoint. Tinha de ser sempre diversificado, porque senão eles cansavam-se.”</p> <p>“Sempre diferente. Nunca sempre da mesma maneira. A mesma metodologia. Era sempre diferente.”</p> <p>“Já experimentei fazer gravação com um teclado a fazer bateria eletrónica. Estar com eles a fazer os tamborzinhos no teclado, ali, porreirinho. E depois, eu tenho um programa de gravação e estivemos a gravar por pistas, ritmos de Kuduro, os gajos ficaram... e depois fazer a divisão dum instrumento de precursão só num fone e outro noutro. Esse tipo de atividades.”</p> <p>“Não é tentar impingir só as coisas que temos no nosso programa. Nem por isso. Nem de perto, nem de longe.”</p> <p>“é logo muito diferente o currículo alternativo, pá. A parte instrumental dá sempre. Estivemos a tocar Queen agora há pouco tempo. (...) O hino da liga dos</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D9 – Diversificação nas estratégias	<p>campeões, conhecem de certeza. A fazer aquilo com o xilofone. Tan tan tan tan tan tan tan (...) Mostrei o filme no youtube, a banda, um ou dois e estivemos a falar um bocado, depois viram mais coisas dos Queen.”</p> <p>“E é assim que faço tudo, musicalmente. Agora, este período, queria ver se, fazia outra coisita, talvez beat ou sound... com as guitarras.”</p> <p>“A meio da aula [os alunos da turma de pca] têm que ir um bocadinho à rua, um ou outro quer ir comer um bolo e depois voltam para dentro. Geralmente, nunca falham os 5 minutos”</p>	<p>H</p> <p>H</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D9 - Estratégias de ordem prática	<p>“portanto, aquilo que se pede é mais prático, do que, propriamente teórico.”</p> <p>“Mas, depois, em termos práticos(...) eles vão fazendo o trabalho”</p> <p>“E, portanto, por causa disso, [componente prática] é que eu, até agora, não tenho tido notas negativas”</p> <p>“E como aquilo é mais prático, vão conseguindo fazer aquilo que é pedido.”</p> <p>“é nisso que eu tenho trabalhado mais com eles, não propriamente na teoria”</p> <p>“Sim, sim, sim” [a predisposição dos alunos é maior para as disciplinas de carácter prático]</p> <p>“as disciplinas são mais teóricas, quando vemos que eles não conseguem inserir-se aí, então por uma vertente mais prática.”</p> <p>“Ou era uma atividade prática.”</p> <p>“depois tento também que a aula seja um bocadinho mais prática do que é no currículo regular”</p> <p>“mais à base de exercícios práticos de audição ou de, no caso da disciplina de inglês, de visualização de animações e não tanto por vezes a escrita”</p> <p>“As minhas aulas, tirando um conteúdo</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>F</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D9 Estratégias de ordem prática	<p>teórico, faço sempre ali sempre uns dez minutos, um quarto de hora em que tínhamos que também de fazer umas audições, é tudo praticamente, tocar, sempre.”</p> <p>“Se quero ensinar uma dinâmica do forte ou do fraco, ponho-os a tocar porque é a melhor forma.”</p> <p>“E depois, a partir daí, vi logo que a parte instrumental pegava e foi onde eu resolvi mais como é que ia resolver isto (...) Na prática instrumental, expliquei o conteúdo teórico.</p> <p>“Porque essa parte instrumental, nós trabalhamos muito em termos instrumentais.”</p> <p>“Sim. Acho que tem a ver com a parte prática.” [a maior motivação dos alunos nos pca]</p> <p>“Os níveis motivacionais deles têm a ver mesmo com a parte instrumental.”</p> <p>“eu faço tudo prático.”</p> <p>“Os miúdos, que não têm aqueles testes escritos como os ditados rítmicos, como as audições... Fica tudo mais prático.”</p> <p>“Eu explico uma coisa, depois faço uma audição, eles veem. Estão a ver como é que têm que fazer no vosso instrumento? Pronto.”</p> <p>“prefiro eu tocar para eles verem e eles depois repetem, um a um e eu vou um a um a ver se é, quando estão a fazer aquilo metemos aquilo numa música e é assim que tem funcionado ali.”</p> <p>“Eles estão a experienciar, estão a viver a música e conseguem fazer aquelas questões mais de expressão.”</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de pca	D10 - Diferenciação pedagógica	<p>“Agora, dentro da mesma turma, o currículo é para todos.”</p> <p>“Não há diferenciação”[na mesma turma]</p> <p>“Já está mesmo com o nível muito baixo e não dá para diferenciar (...) senão, não andavam a</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D10 - Diferenciação pedagógica	<p>fazer nada, basicamente.”</p> <p>“dentro da mesma turma... não há diferenciação... Nem podia fazê-lo, senão, não andavam a fazer nada, basicamente”</p> <p>“fazes genericamente, não é?”</p> <p>“Claro que também era ser mais papista que o papa se estivéssemos a ver cada um dos alunos.”</p> <p>“Por isso tratamos todos por igual”</p> <p>“Trabalhámos com todos por igual.”</p> <p>“Porque fazia perguntas mais fáceis para uns e perguntas mais difíceis para outros.</p> <p>“E no pca, já essa diferenciação pode ser feita mais facilmente.”</p> <p>“Tentar dar uma atenção especial a cada um.”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>E</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D11 - Trabalho em grupo	<p>“Dependendo do trabalho que estamos a executar, temos que... nós temos os alunos em grupo.”</p> <p>“Há alunos que nós vemos no início que eles estavam num grupo em que não funcionavam. Tivemos que trocar os grupos todos.”</p> <p>“Muitas das vezes formamos dois grupos dentro da sala de aula.”</p> <p>“Eles são 14, dá perfeitamente para dividirmos em dois e estamos 2”</p> <p>“Mas estando ali, dividindo a turma em dois grupos, nós estando ali os dois, um em cada grupo, ajuda bastante.”</p> <p>“Depois tentava que eles trabalhassem de modo a que, quem sabia mais, conseguisse também explicar um bocadinho aos outros.”</p> <p>“Mas o facto de serem os outros a dizer, em vez de ser eu, também era bom para aqueles que sabiam menos porque aprendiam com os colegas.”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D12 - Apoio individualizado aos alunos	<p>[o apoio individualizado] “faz com que eles não digam logo à partida: <i>“Eu não sou capaz de fazer isso porque isso é muito difícil.”</i></p> <p>“nós próprios estamos a aula toda com eles a auxiliarmos. E isso foi uma estratégia que nós usámos para conseguirmos ter melhores resultados deles.”</p> <p>“Então temos de estar ali sempre com eles e eles sentirem que nós estamos sempre presentes na mesa deles”</p> <p>“ajudamos naquilo que eles precisam e eles também conseguem desenvolver um trabalho muito melhor e conseguem fazer os trabalhos.”</p> <p>“O apoio [aos alunos] é importante.”</p> <p>“Porque se não estivermos com eles, eles não fazem e deixam as coisas por fazer.”</p> <p>“como somos dois dentro da sala de aula, tentámos auxiliar, não sempre os mesmos alunos, mas dividirmo-nos por alunos.”</p> <p>“Muito mais ajudada, muito mais suportada por outros conteúdos, outras diferentes estratégias, digamos assim.”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p>
D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D13 - Excesso de responsabilidade individual do professor	<p>Porque cada professor faz a reformulação, não é?”</p> <p>“Não é cada um para si.” [não devia ser]</p> <p>“As planificações e os conteúdos é à vontade do freguês.”</p> <p>“Cada um faz para si”</p> <p>“mas [a seleção dos conteúdos] é à vontade de cada um.”</p> <p>“Sim. Obviamente.” [Os professores funcionam individualmente]</p> <p>“Cada professor faz a sua” [planificação]</p> <p>“seria útil (...) entre professores, falarmos, trocarmos ideias, percebermos como é que um trabalha, como é que o outro vai</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p>

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D13 - Excesso de responsabilidade individual do professor	trabalhando? E se calhar isso também falta nos conselhos de turma”	
		“Se calhar acho que também seria uma das coisas [metodologias] que deveríamos falar entre nós.”	B
		“Sabermos, se calhar, entre nós, também professores também temos essa falha.” [de troca de experiências]	B
		“Temos reuniões deveríamos se calhar também aproveitá-las em vez de estarmos a falar só dos problemas da turma, também falarmos dos nossos problemas.”	B
		“Sabermos o que é que um professor faz com eles para conseguir ter melhores resultados.”	B
		“Se calhar isso também falha da nossa parte.” [falta de troca de experiências]	B
		“mas se calhar era importante nós, entre nós também discutirmos essas ideias como trabalharmos.”	B
		“Já que as reuniões existem, não só para falarmos dos problemas da turma, mas também nos nossos próprios problemas.”	B
		“Expormos os nossos problemas perante os outros colegas.”	B
		“Ninguém fala do que se passa dentro da sala de aula.”	B
		“Claro que há professores que têm mais sucesso do que outros com estes alunos, mas como conseguiram sucesso com eles?”	B
		“os professores não se sentiam tão isolados a trabalhar com a turma” [se os conteúdos fossem transversais]	B
		“Enquanto nós, neste momento, estamos a trabalhar cada um para o seu lado, isolados, não é?”	B
		“Cada um trabalha com a sua disciplina e cada um tenta arranjar as suas estratégias para conseguir o melhor.”	B

D – Práticas pedagógicas e de gestão curricular nas turmas de percursos curriculares alternativos	D13 - Excesso de responsabilidade individual do professor	<p>“Mas no fundo, se nós partilhássemos ideias e um dissesse: olha eles conseguem fazer isto melhor e eles conseguem isto, eles não conseguem fazer e... à partida eu acho que funcionaria melhor.”</p> <p>“Eu acho que seria muito mais útil.” [promover uma maior transversalidade a nível das disciplinas e dos conteúdos]</p> <p>“se [a seleção dos conteúdos] fosse no geral, nós conseguíamos, se calhar, fazer um melhor trabalho com os alunos e conseguíamos que eles tivessem melhores resultados.”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>
E - Críticas à formação inicial	E1 - Inexistência de formação específica para a ação em percursos curriculares alternativos	<p>“Portanto estás formado para um currículo normal.”</p> <p>“Currículos, não tive nenhuma formação específica para isso.”</p> <p>“Foi formação geral, foi currículo normal”</p> <p>“Agora, para dar currículo alternativo ou mesmo cef, não tive nenhuma disciplina”</p> <p>“Os currículos alternativos, isso não existe, simplesmente.”</p> <p>“Não” [não há nenhuma situação na formação inicial que seja útil na prática com turmas de percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Foi uma coisa à parte?” [a formação inicial em relação aos currículos alternativos]</p> <p>“Em relação aos currículos alternativos, na minha formação inicial nunca ninguém me falou nisso.”</p> <p>“Para quem sai duma faculdade e nunca ouvi falar nisso.” [Currículos alternativos]</p> <p>“Nunca me falaram” [nos currículos alternativos]</p> <p>“Se existiam eu não sabia porque ninguém nos informou.”</p> <p>“Mas que me tivessem falado, na minha formação, em currículos alternativos e como agir com eles e o que era uma turma de</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

E - Críticas à formação inicial	E1 - Inexistência de formação específica para a ação em percursos curriculares alternativos	currículos alternativos, nunca ninguém me disse, nem nunca ninguém me explicou...”	
		“acho que saímos muito mal preparados para isso.” [ação em turmas de pca]	B
		“Não. Não me falaram de nada.” [acerca dos percursos curriculares alternativos]	B
		“Simplesmente foi... pcas, nada.”	B
		“eu nunca tinha ouvido falar nisso”	B
		“Tudo isto não me foi explicado.” [Informação relacionada com percursos curriculares alternativos]	B
		“porque nós saímos de lá sem sabermos. Nós saímos da formação inicial sem sabermos o que é.” [currículos alternativos]	B
		[Houve algum conteúdo ou alguma disciplina da formação inicial a que tenhas recorrido para resolver dificuldades? “Nada.”	B
		“Nunca tinha ouvido falar em pca.”	C
		“Sim” [a formação inicial não contribuiu para a ação em percursos curriculares alternativos]	C
		“tive o ramo de formação educacional em que aí, sim, tive as didáticas e as pedagogias, só que foi tudo, digamos, lemos os programas do Ensino Básico.”	C
		“Tanto que eu nunca tinha ouvido falar de pca quando cheguei aqui.”	C
		“E nós, na faculdade não fomos preparados para nada disso.”[pca]	C
		“Nós somos preparados para o geral, mas há sempre a ovelha negra.”	C
		[Foste formada só para dar aulas a turmas de currículo regular] “Sim.”	D
		“Nunca houve nenhum professor que nos explicasse, que nos ajudasse nesse sentido.”	D
		“não posso afirmar que a minha formação inicial me tenha dado muita bagagem para trabalhar com estas turmas.”	F

E - Críticas à formação inicial	E1 - Inexistência de formação específica para a ação em percursos curriculares alternativos	“Porque aquilo que nos falam na formação inicial são as turmas normais, entre aspas.”	F
		“Não há muito essa abertura para os currículos alternativos.”[na formação inicial]	F
		“Seja para CEF, seja para qualquer outro currículo que não seja o regular, não há muito essa abertura.” [na formação inicial]	F
		“Aprendemos muito bem como trabalhar com aqueles miúdos [dos currículos regulares], mas noutros ambientes escolares, será muito diferente.	G
		“na parte das disciplinas teóricas, de cariz teórico, lá a falar, em relação a currículos alternativos, não”	H
		“Se formos a olhar a problemas na formação, chegamos logo aí” [não houve abordagem aos pca]	H
E - Críticas à formação inicial	E2 - Inexistência de prática pedagógica relacionada com percursos curriculares alternativos	“Eu nem sabia que havia currículos alternativos.” [na formação inicial]	H
		“Nem nos 3 anos de estágio que tive, (...) nas escolas em que passei existiam turmas de pca.”	B
		“estagiamos em primeiro Ciclo e eu senti que, a nível de primeiro ciclo, não nos preparam sequer para darmos aulas.”	B
		“Para já, a formação prática é pouca.”	C
		“mas, quando eu estava lá a estagiar, [a prática pedagógica] não tinha nada a ver com isto, se calhar...”	D
		“Foi” [o estágio foi diferente da realidade]	D
		“O estágio foi em turmas boas, portavam-se bem, não falavam, nem sequer precisávamos de os mandar calar...”	D
		“Eram turmas normais, boas, [na prática pedagógica] que... nem sequer sonhava que isto existia...”[pca]	D
		“o estágio não teve nada a ver com este tipo de ensino.”	G

E - Críticas à formação inicial	E2 - Inexistência de prática pedagógica relacionada com percursos curriculares alternativos	“Uma escola completamente diferente.”	G
		<p>“tenho pena que não tivéssemos tido oportunidade de fazer mais experiências, de... ou seja, foi o estágio, num ano, mais intensivo, mas foi com um determinado tipo de alunos, um determinado tipo de escola. Ou seja, é um bocadinho restrito.”</p> <p>“Mas, sim, eu tenho muito pouco a noção deste tipo de alunos, porque o meu ano de estágio, lá está, o meu ano de estágio não foi...”</p>	G
E - Críticas à formação inicial	E3 - Insuficiências da formação inicial	“Por exemplo, na minha formação inicial, dificuldades que... ou aquilo que eu achei que estaria mal é... aquelas disciplinas de planificação que nós temos.”	A
		“Apesar de eu estar numa turma que era direcionada ou podia ser direcionada para a minha área, na prática, nós nunca utilizávamos isso [planificação no contexto de PCA] na nossa área.”	A
		“Depois, as metodologias que tu podes utilizar. Nós temos os nomes iniciais, não é? Aquelas metodologias todas. Mas, depois, como é que se aplica, na prática?”	A
		“a minha área não era específica para ensino especial, por exemplo, que é onde estes miúdos se aproximam.”	
		“Nós temos de preparar as aulas por nós.”[na formação inicial]	B
		“foi-nos dado os... diversos temas para trabalharmos, mas nunca ninguém nos disse como é que tínhamos de trabalhar com os temas.”	B
		“Só depois, quando fazemos alguma coisa errada é que isso seria... diziam isso não devias fazer...”	B
		“Em vez de estarmos a fazer, só a trabalhar na vista do ensino regular, se calhar, porque não preparar aulas como se fosse para um pca, ou para um cef, ou para um efa?”	C

E - Críticas à formação inicial	E3 - Insuficiências da formação inicial	<p>“Sim, sim, sim.” [alteraria a formação inicial a nível da preparação das aulas]</p> <p>“... planificávamos unidades didáticas mas como se fosse para um 11º ano regular, para um 8º ano regular, um 9º regular... Nunca tivemos de preparar unidades didáticas que fossem para um pca.”</p> <p>“Nunca preparámos uma unidade didática para um cef.”</p> <p>“Nunca preparámos uma unidade didática para um efa.”</p> <p>“E nós, na faculdade, não somos preparados para nada disso.” [adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos]</p> <p>“Na minha formação inicial, na ESE, obviamente, que nós não estamos a preparar atividades para esse tipo de alunos. É para turmas regulares.”</p> <p>“Agora, para as disciplinas em que eu leciono, preparávamos atividades mesmo para um tipo de aluno superior.”</p> <p>“Obviamente tínhamos de ter em consideração aqueles que não estavam no mesmo nível. Mas... era... tínhamos em consideração uma turma em que tínhamos alunos muito bons e outros não estavam no mesmo patamar, mas não com uma turma em que estavam no mesmo patamar mas um patamar mais reduzido.”</p> <p>“apesar de ter tido a uma disciplina, [relacionada com necessidades educativas especiais] não ficou lá nada, porque fizemos um trabalho teórico e a falar de doenças específicas que nós podemos encontrar. Não foi vocacionado com a música.”</p> <p>“E, por exemplo, um miúdo com hiperatividade.” [faltou formação no âmbito da hiperatividade]</p> <p>“Necessidades Educativas Especiais que tive lá, ficou muito aquém.”</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
---------------------------------	---	--	--

E - Críticas à formação inicial	E4 - Desfasamento com a realidade	“Tu entras ali, e o curso é até tem o nome da tua área e, depois, na prática, não é isso que tu vais aplicar.”	A
		“Quer dizer, aprenderes o que é um currículo, mas depois, não o aplicas, na prática”	A
		“ Como é que é o currículo para a tua área?”	A
		“Tens a base, sim senhor, tens uma forma, mas, depois, como é que aquilo se vai transferir para o teu dia-a-dia?”	A
		“E acho que aí [formação de acordo com a realidade] a minha instituição falha (...) porque não nos prepara”	B
		“Nós aprendemos outras coisas totalmente diferentes daquilo que vamos lecionar.”	B
		“Até muitas das vezes, eu depois fui à faculdade e eu falei nisso à minha orientadora de estágio e ela própria não sabia o que era um pca.”	B
		[a orientadora de estágio] “Ficou a olhar para mim e a dizer o que é um percurso curricular alternativo? Ela própria não sabia.”	B
		[a orientadora de estágio] “Nunca tinha visto uma turma pca.”	B
		“Agora, pca, ela nunca esteve em nenhuma escola que tivesse”	B
		“Somos preparados para o Ensino regular, depois deparamo-nos com uma turma, mesmo no ensino regular, que tenha diferentes níveis.”	C
		“É assim, quando nós estudamos, eu acho que nunca estamos preparados para enfrentar as turmas”	D
		“eu achei que quando andei a estudar, nem sequer me ensinaram a dar aulas e como sentar uma turma e isso.”	D
		“Eu, sinceramente, acho que a formação inicial é muito ténue no sentido em que é tudo... dá-nos um panorama muito igual.”	F

[illegible]

E - Críticas à formação inicial	E5 - Propostas de reformulação	<p>da existência dos percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Sim, sim, sim” [Faria alterações no currículo de formação inicial com vista à preparação dos professores para os percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Não só [faria alterações nos currículos da formação inicial] a nível dos currículos, mas hoje em dia, nós temos muitas, digamos, vertentes do ensino. Temos pca, os cef, os efa e nós não somos, não temos qualquer tipo de formação.”</p> <p>“Introduzia, se calhar, uma vertente mais prática. [relacionada com percursos curriculares alternativos]”</p> <p>“Podia-se mudar e ser mais adaptado a esta realidade.”</p> <p>“Se calhar mais formação para este tipo de situações.” [pca]</p> <p>“Se calhar, fazia falta alguma disciplina.” [relacionada com os [pca]</p> <p>“Se calhar fazia falta.” [melhor preparação para a atuar em turmas com pca]</p> <p>“Nesse sentido acho que seria interessante haver pelo menos essa abertura... pelo menos para nós conhecermos os nomes e o funcionamento.”</p> <p>“Eu acho que deveria haver uma disciplina, digamos uma cadeira que nos alertasse para as diferentes vertentes do ensino.”</p> <p>[a formação inicial deveria preparar os futuros professores] “quando nós realmente chegarmos ao mercado de trabalho o que é que podemos encontrar?”</p> <p>“Não só as turmas regulares, não só as turmas normais entre aspas, mas todos os percursos que podemos encontrar.”</p> <p>[a formação inicial deveria preparar os professores] “Desde o primeiro ciclo até ao</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p>
---------------------------------	--------------------------------	--	--

E - Críticas à formação inicial	E5 - Propostas de reformulação	ensino de adultos.”	
		“Acho que devia haver uma maior abertura para... pelo menos para nós já termos ouvido falar das coisas.”	F
		“Quando chegarmos a uma escola e nos for apresentada uma turma de PCA, de CEF, de EFA, seja do que for: Olha eu já ouvi falar disto.”	F
		[ao chegar à escola, o professor deveria ser capaz de dizer] “Já sei mais ou menos como é que isto funciona, o que é e o que é que é preciso fazer.”	F
		“E acho que cada vez existem mais turmas de Currículo Alternativos, em todas as escolas e em todos os níveis. Acho que era muito importante.”	F
		“as minhas irmãs são professoras do 1º ciclo e elas fazem estágios ao longo de todos os anos. E eu acho que isso dá-nos uma... o ver aulas, diversas aulas... as trocas de experiências e o ver diferentes aulas, a maneira como nós trabalhamos, isso dá-nos muita... é aquilo que nós mais tiramos, para depois podermos dar as aulas e poder escolher qual é a melhor opção para esta turma ou para aquele aluno.”	G
		“Eu fazia [alterações] em muitas disciplinas.” [da formação inicial]	G
		[Faria alterações na sua formação inicial de forma a preparar os professores para a realidade dos pca?] “Sim. Em muitas disciplinas.”	G
		[Faria alguma alteração na sua formação inicial?] “Sim.”	H
		“Não. Neste caso, não bastava [a simples abordagem ao termo percursos curriculares alternativos, na formação inicial] (...) tinha que focar a... na parte, vá lá, uma pedagogia musical, na parte de pedagogia musical, devia-se focar os currículos alternativos, em determinada altura.	H

E - Críticas à formação inicial	E5 - Propostas de reformulação	[na formação inicial é preciso que se diga] “Atenção que existem currículos alternativos. Geralmente são miúdos com muitas dificuldades cognitivas na aprendizagem. Temos de fazer atividades assim, assado. Explore mais estes instrumentos. Não vão por ali.”	H
		“Nós precisamos talvez que outra cadeira introduzisse algum conteúdo [relacionado com as necessidades educativas especiais]. Que passasse a ser anual, porque era semestral.”	H
		“E aí, se calhar, fazia falta falar um bocadinho. Porque nós falámos de casos específicos, mas tínhamos aulas, também, com o curso de EVT e eu acho que as dificuldades de EVT não devem ser comparadas a Música.”	H
F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F1 - A nível da atuação	“eles são especiais, apesar de não serem do ensino especial, devia haver formação a esse nível.”	A
		“Devia haver formação que pudesse elucidar os professores que entram neste tipo de projetos” [pca]	A
		“devia haver mais formação ao longo do tempo que se está a dar os currículos. Coisa que não existe.”	A
		“Eu acho que seria mais útil quando estamos integrados nisso, depois, houvesse (...) ali um acompanhamento de formação para poderes lidar com esses miúdos.”	A
		“mas eu sinto que precisava de tirar uma formação para conseguir trabalhar melhor com eles.”	B
		“Mas tenho plena consciência de que se eu tivesse uma formação nesta área o meu trabalho seria muito melhor”	B
		“E sei que as ofertas [de formação contínua relacionada com percursos curriculares alternativos] são poucas”	B
		“Acho que nós deveríamos ter mesmo uma	

F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F1 - A nível da atuação	<p>formação para podermos fazer um melhor trabalho.”</p> <p>“Eu gostaria que fosse abordada, digamos, a ideia geral por trás dos percursos curriculares alternativos.”</p> <p>[Formação que respondesse à questão] “Mas, qual é a filosofia exata do pca?”</p> <p>[Formação que respondesse à questão] “Qual é a filosofia ligada ao pca?”</p> <p>[Formação que respondesse à questão] “o que é um pca? O que é um percurso curricular alternativo?”</p> <p>[Formação que respondesse às questões] “o que é que se espera de nós, professores? O que é que se espera dos alunos?”</p> <p>[Formação que respondesse às questões] “O que é que se deve fazer e ensinar e com que profundidade, num pca?”</p> <p>“qualquer uma formação que houvesse, acho que era importante...”</p> <p>“Sim. Claro que sim.” [Se tivesse oportunidade, iria frequentar uma ação de formação relacionada com os currículos alternativos]</p> <p>“Se calhar era um bocadinho de tudo (...) Mas se frequentasse essa tal formação, procuraria um bocadinho de tudo”</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p>
F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F2 - A nível da concretização de currículos alternativos	<p>[era necessária formação] “Para se poder encaixar aquilo que é a modificação do currículo que existe”</p> <p>“Isso [os conteúdos a lecionar nos pca] não nos será explicado se não tivermos formação nesta área.”</p> <p>“eu já pensei muitas vezes procurar e já procurei algumas instituições para me informar e tirar alguma, ter alguma formação em como lidar e como gerir a sala de aula, em pca, um currículo alternativo.”</p> <p>“Será que eu estou a dar conteúdos muito</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F2 - A nível da concretização dos currículos alternativos	<p>complicados?”</p> <p>“Será que devo dar isto?”</p> <p>“Mas será que há coisas do currículo, dos conteúdos que nós devemos dar ou não devemos dar?”</p> <p>“Quais [conteúdos] dar, quais não dar?”</p> <p>[Formação que respondesse à questão] “O que devemos fazer? O que é que se deve fazer?”</p> <p>“Depois, que tivesse, também uma parte mais prática. Exemplo de uma aula de pca ou de materiais construídos, especificamente para o pca, por exemplo.”</p> <p>[Formação que respondesse às questões]</p> <p>“Que liberdade é que temos, até que ponto é que a nossa liberdade vai para adaptarmos os conteúdos?”</p> <p>“Como é que é a avaliação?”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>E</p>
F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F3 - A nível das metodologias	<p>“eu acho que era necessário um aprofundamento de métodos.”</p> <p>“uma atualização de metodologias, se calhar, era interessante.”</p> <p>“para lidar com estes miúdos [das turmas de pca], se calhar, devia haver um bocadinho mais de formação e informação”</p> <p>“e conseguia trabalhar com eles muito melhor.” [no caso de ter formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Conseguia perceber como se trabalha com eles.” [no caso de ter formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos]</p> <p>[era necessário haver formação no âmbito]</p> <p>“às vezes a maneira como lidar com eles e com certas situações (...) Com o controlo dos alunos.”</p> <p>“Como é que preparamos atividades para este tipo de miúdos?”</p> <p>“teria de ser uma formação mais a nível</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p>

F - Necessidades de formação no âmbito dos percursos curriculares alternativos	F3 - A nível das metodologias	<p>prático de estratégias, realmente, e de formas de atuação com estas turmas, pela sua especificidade.”</p> <p>“a nível prático, de apresentação de estratégias, de maneiras de agir com as turmas.”</p> <p>[necessidade de formação a nível] “Como cativar, como motivar.”</p> <p>“E acho que era importante existir. Que frequentaria uma ação desse tipo.”</p> <p>[metodologias]</p> <p>[Uma formação que ajudasse] “a pensar sobre as minhas próprias estratégias.”</p> <p>“Também para eu perceber. “Isto é uma alternativa àquilo que eu faço. Se calhara aquilo que eu faço não é adequado. Deveria fazer de outra forma. Ou olha, eu também faço isto. Estou a fazer bem.”</p> <p>“Que me levasse também a pensar sobre aquilo que eu faço e a refletir se tomo as melhores opções ou não para com as turmas.”</p> <p>“Gostava de aprender mais umas coisas porque eu cheguei aqui sem método para eles.”</p>	<p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>H</p>
G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	G1 - Contributo da formação inicial, em geral	<p>“ Inicialmente, não” [Não era necessária preparação para os currículos alternativos]</p> <p>“em termos de currículos inicial, não.” [não são necessários conteúdos na formação inicial relacionados com os percursos curriculares alternativos]</p> <p>“Acho que alguma coisa [a formação inicial contribuiu para a prática em pca] porque, mesmo nas turmas normais, uma pessoa sabe que encontra sempre miúdos diferentes”</p> <p>[Nessas estratégias que já referiu, houve alguma parte da formação inicial onde tenha ido buscar alguma?]</p> <p>“Um bocadinho de todas e um bocadinho de todos os professores.”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>D</p> <p>G</p> <p>G</p>

G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	G1 - Contributo da formação inicial, em geral	<p>“Aquilo que eu acho é que e aquilo que eu tirei da minha formação é uma globalidade de todas as disciplinas.”</p> <p>“Nós vamos tirando um bocadinho de cada [disciplina da formação inicial] e que dá nesta turma, não é?”</p> <p>“E não é especificamente de uma disciplina”</p> <p>“Se calhar, as técnicas de ensino, que é aquilo que é de caras, mas não só.”</p> <p>“Mas tira-se sempre alguma coisa. Há sempre experiências que se vão tendo, que servem para depois.”</p>	<p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p>
G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	G2 - Contributo de algumas disciplinas	<p>“Mas tinha uma disciplina que era psicologia e, muitas das vezes, eu agarrei-me às coisas, à minha formação inicial que tive na cadeira de psicologia para conseguir trabalhar com estes miúdos.”</p> <p>“Porque nós [na disciplina de Psicologia] aprendemos como lidar com sentimentos e essas coisas e, se calhar, isso ajudou-me no currículo alternativo.”</p> <p>“Que eu fui pegar naquela disciplina [psicologia] para poder lidar com os alunos.”</p> <p>[utiliza alguns conteúdos da formação inicial]</p> <p>“Para me poder ajudar nos pca e mesmo nas outras turmas...”</p> <p>“a única coisa que se pudesse adaptar aos currículos foi isso: a diferenciação pedagógica, em teoria curricular.”</p> <p>“Sim. Houve.” [conteúdos da formação inicial úteis para a prática em pca.]</p> <p>“Eu tive necessidades educativas especiais como disciplina. Acho que ajudou, também.”</p> <p>“Já tinha a ideia do é que era um aluno com necessidades educativas especiais.”</p> <p>“Como é que preparamos atividades para um aluno que tem necessidades educativas especiais. Como é que lidamos com alunos desse tipo. Podia não ter essa disciplina e não</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p>

G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	G2 - Contributo de algumas disciplinas	<p>saber o que é um aluno com necessidades educativas especiais.”</p> <p>“temos as pedagógicas que isso é um mundo à parte e trabalhávamos para todo o tipo de alunos.”</p> <p>“tivemos as cadeiras de didáticas, no caso da didática do Inglês e da didática do Português, mas principalmente a nível da didática do Inglês, a professora exigia-nos coisas muito práticas, mesmo de atuação em sala de aula e não tanto de teoria de didática e nesse sentido, por vezes, é fácil lembrar-me: olha, realmente lembro-me que falámos disto, que surgiu esta hipótese.”</p> <p>“tento, por vezes, também lembrar-me do que é que trabalhámos nessas aulas [didáticas] para transpor agora para as turmas, para atuar com as turmas.</p> <p>“Tivemos mais foi numa disciplina que é a pedagogia musical em que falámos muito de multiculturalidade e aqui acontece.”</p> <p>“Uma disciplina [pedagogia musical] que eu acho que lá ajudou muito, aqui mais nestas competências instrumentais e que mesmo as minhas colegas falam.”</p>	<p>E</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>H</p> <p>H</p>
G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos	G3 - Contributo do estágio	<p>“Eu estagiei em escolas (...) E eu tinha algumas turmas que eram de currículo funcional.”</p> <p>[no estágio] “eram turmas pequeninas com alunas que tinham necessidades educativas.”</p> <p>[as características das turmas no estágio e das que tem nos percursos curriculares alternativos] “Eram idênticas... Portanto, por aí, eu nunca tive, assim uma turma com alunos brilhantes.”</p> <p>[as turmas no estágio] “Era este nível. Portanto, já estava habituada.”</p> <p>“Sim” [o estágio acabou por servir como suporte]</p> <p>[fez aprendizagens] “Mais com os professores</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>

<p>G - Formação inicial como preparação para a prática em percursos curriculares alternativos</p>	<p>G3 - Contributo do estágio</p>	<p>que eram os titulares da turma.”</p> <p>“quando vamos para a prática, para o estágio, é que fazemos esse tipo de aprendizagem.”</p> <p>[preparação de aulas para as turmas com as características dos pca]</p> <p>“E conhecendo esse tipo de alunos e preparar diferentes tipos de atividades para esse tipo de alunos, claro que ajudou aqui o trabalho com o PCA.”</p> <p>“Do estágio que tive, tinha sempre um conjunto de alunos com necessidades educativas especiais. Mais de três. Tinha turmas com cinco, por exemplo.”</p> <p>“no estágio, portanto, no estágio, também já tinha este método de... O teste para os alunos com necessidades educativas é diferente.”</p> <p>[no estágio] “eu estava a lidar com alunos com currículo funcional e aqui era PCA. Basicamente, é o mesmo”</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>
<p>H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>H1 - Ausência de dificuldades</p>	<p>“Sinceramente, eu não tive muita dificuldade em dar a estes miúdos, por causa da disciplina que eu dou.”</p> <p>“Não sinto dificuldade em dar currículos alternativos”</p> <p>“Não é, propriamente, na prática.[que sinto dificuldades]”</p> <p>“Porque aí [na prática] não tenho tido dificuldade e já tenho currículos há 3 anos.”</p> <p>“Não há assim, dificuldades nesse aspeto.”</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>

H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H2 - Desempenho dos alunos	“na informática, eles nem têm muita dificuldade em trabalhar com computador.”	A
		“Grande parte deles têm contacto com computador e sabem utilizar”	A
		“Saber que eles aprenderam alguma coisa”	B
		“uma pessoa deu a matéria... e quando fizemos o teste, fiquei contente porque as notas foram bastante boas.”	D
		“Eles responderam àquilo que nós estávamos à espera.”	D
		“Foram bem melhores que nas outras turmas que nós temos.”	D
		“A maior parte da turma... aliás, só houve uma negativa.”	D
		“E as positivas que houve, foram bastante altas.”	D
		“eles responderam àquilo que nós queríamos.”	D
		[os bons resultados] “nas turmas normais, a maior parte das vezes, não acontece.”	D
		“A geometria que nós demos no 6º, no pca, foi, praticamente a que demos no 5º, mas, pelo menos eles... alguns deles é a primeira vez que estavam a dar (...)E mesmo assim, os resultados foram bons.”	D
		“Até porque no 6º ano há um conteúdo que é os números racionais, as frações e que todos os miúdos têm dificuldades em compreender o que é isso e eles compreenderam.”	E
		“melhor até do que os alunos que eu tenho no ensino regular. Às vezes consigo melhores respostas com eles.”	E
		“E fiquei impressionada com isso. Eles darem outro tipo de resposta. Melhor até do que o ensino regular.”	E
		“Obtive bons resultados.”	
		“Mas quando tentamos nivelar pelos alunos do ensino regular e eles conseguem atingir na	F

<p>H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>H2 - Desempenho dos alunos</p>	<p>mesma esses objetivos, acho que já é uma grande vitória, tanto para eles como para nós.”</p> <p>“se por algum acaso utilizamos uma estratégia que também utilizamos com o ensino regular ou um conteúdo que achamos mais complicado mas que eles conseguem atingir, considero isso uma vitória. E realmente por vezes o que é que acontece?”</p> <p>“Espera lá então mas eles têm dificuldades de aprendizagem mas até conseguem.”</p> <p>“e as turmas foram lá e aquela turma foi lá passar uma vez com coisas de precursão mas em ritmos tradicionais. Só mesmo parte rítmica. Isso foi gratificante porque eles também ficaram contentes (...) Eh pá, estiveram bem e tal. Surpreenderam.”</p> <p>“E já tiveram também outras, já com instrumentos melódicos, também correram muito bem.”</p> <p>“eles fazem coisas muito engraçadas com aquilo que temos ali. A parte dos xilofones e metalofones é porreirinho.”</p> <p>[Um aluno] “está um a apanhar uma música de Bach. E está afazer aquilo com a flauta. Como é possível? E tem negativa a 4 disciplinas e tem 5 a Música.”</p> <p>“É excelente! Tento, se calhar, vá lá, olhando para uma média duma turma de 6º ano, a percentagem de miúdos que leem, falando de percentagens porque os números são diferentes, aqueles [alunos dos pca] estão a ler melhor, provavelmente.”</p>	<p>F</p> <p>F</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
<p>H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>H3 - Evoluções na atitude dos alunos</p>	<p>“e chegaram ao meio do ano e conseguimos que eles se interessassem pela disciplina e aprendessem alguma coisa”</p> <p>“Ao longo do ano isso foi evoluindo e eles sentiram que estavam a aprender e já gostavam daquilo que faziam e isso para nós foi gratificante.”</p>	<p>B</p> <p>B</p>

H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H3 - Evoluções na atitude dos alunos	<p>“em termos de geometria, nós víamos um aluno que não sabia sequer mexer com o compasso e chegar a meio do ano e saber fazer os exercícios com o compasso, é muito gratificante conseguirmos”</p> <p>“Temos conseguido que eles trabalhem porque muitas das vezes eles encostavam-se e não faziam nada”</p> <p>“Porque a meio do primeiro período nós já conseguíamos perfeitamente trabalhar com eles”</p> <p>“A turma é barulhenta, como todas as outras, mas eles chegaram a um certo ponto que querem aprender e que estão cá na escola para aprender e isso para nós facilita as coisas”</p> <p>“Acontece” [o processo de evolução natural dos alunos]</p> <p>“E quando eles já nos começam a conhecer e a ganhar segurança, permitem-nos explorar mais o lado deles que está, ainda por ser descoberto.”</p> <p>“Porque eles têm uma grande capa à frente deles e só depois é que começam, aos poucos, a dar os seus dados e que começam a conhecer e começam a dar-se a conhecer.”</p> <p>“As coisas começam-se a tornar mais positivas quando começamos a conhece-los e eles começam a deixar que nós os conheçamos.”</p> <p>“Na primeira semana e na segunda houve sempre mais.” [problemas de comportamento]</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>H</p>
H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H4 - Melhoria da prática por parte do professor a partir da experiência	<p>“E eu tenho consciência de que este ano estou a fazer um melhor trabalho com o currículo alternativo do que no ano passado”</p> <p>“Porque eu sei que, neste momento, eu já estou a fazer um trabalho melhor do que tive no ano passado.”</p> <p>“E conseguimos trabalhar com eles porque vamos conhecendo os alunos ao longo do ano</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

<p>H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos</p>	<p>H4 - Melhoria da prática por parte do professor a partir da experiência</p>	<p>e já sabemos aquilo que eles são capazes ou não de fazer.”</p> <p>“Sim. [foi resolvendo as dificuldades] Através da experiência.”</p> <p>“Exato. [A experiência ajudou] A praticar aquilo que me disseram.”</p> <p>[algumas das coisas aprendeste, nesse teu primeiro ano de serviço são importantes]</p> <p>“Sim”</p> <p>“E sim, estava mais preparada...” [depois do primeiro ano]</p> <p>“Depois conforme uma pessoa vai conhecendo melhor os alunos, vai sabendo o que é que é melhor e como os controlar melhor.”</p> <p>“se eu fizer comparação deste ano com o outro, claro que neste, já estou mais adaptada. Já sei o que é que eu tenho que fazer.”</p> <p>[Como este é o segundo ano]“Já sei como é que devo lidar com este tipo de miúdos.”</p> <p>[Como este é o segundo ano] “Já sei que a avaliação é diferente, as atividades são diferentes.”</p> <p>“e depois o dia-a-dia com a turma...”</p> <p>[contribuiu para a evolução]</p> <p>[com a primeira experiência em pca]“eu aprendi muito. Aprendi muito como gerir a aula, como trabalhar com eles, que foi um método completamente diferente das outras turmas”</p> <p>“no final dos 4 meses, eu já sabia quando é que poderia começar a dar alguma matéria nova, quando é que poderia: não, hoje vamos fazer uma coisa mais lúdica e mais, trabalhando os aspetos que tivemos a trabalhar nas últimas aulas.”</p> <p>“Também a experiência que nós vamos tendo a dar treinos ou mesmo na escola e isso</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>G</p>
--	--	---	---

H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H4 - Melhoria da prática por parte do professor a partir da experiência	<p>também nos dá muitos feedbacks para depois trabalharmos com outros miúdos”</p> <p>“E nós vamos tirando um bocadinho da experiência que fomos vivendo”</p> <p>“Aquilo que estou a fazer foi aquilo que consegui observar (...) Da minha própria prática.”</p> <p>[a filosofia dos pca acabou por descobrir, com a tua prática.] “Exatamente.”</p>	<p>G</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>H</p>
H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H5 - Comportamento adequado dos alunos	<p>“tive a sorte de estar com aquela turma, que era uma turma calma”</p> <p>[era uma turma] “com quem se podia trabalhar muito bem”</p> <p>“não tinha grandes problemas de comportamento.”</p> <p>“Mas também devo referir que tive a vida facilitada porque era uma turma, pelo menos, que eu não senti que tivesse problemas comportamentais”</p> <p>“não sei se conseguiria trabalhar tão bem ou se teria gostado tanto como gostei de trabalhar com esta turma, se eles fossem uma turma em que a maior parte dos problemas fossem comportamental.”</p> <p>“não tenho problemas daqueles... de comportamento ali, ou de falta de respeito para comigo. Mesmo com os alunos que nas outras disciplinas estão sempre na rua...”</p> <p>“mas é das turmas até de melhor comportamento”</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>H</p>
H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H6 - Maior facilidade no apoio individualizado dado o reduzido número de alunos	<p>“Claro que [nas turmas de currículo regular] temos a atenção que devemos dar, só que são turmas grandes”</p> <p>[As turmas de currículo regular] “são turmas muito maiores, não podemos dar um auxílio particular, quase que particular como no pca”</p> <p>“mas naquelas turmas [pca] estamos mais atentos porque são poucos alunos”</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H6 - Maior facilidade no apoio individualizado dado o reduzido número de alunos	“Porque são turmas pequenas, nós conseguimos auxiliar todos os alunos.”	B
		“São poucos, nós somos dois professores em EVT, temos mais controlo sobre os alunos...”	B
		“nas outras turmas não conseguimos, se calhar, dar tanto auxílio porque são turmas grandes”	B
		“Os pca é uma turma pequena, conseguimos trabalhar muito melhor com eles.”	B
		“são turmas pequenas e conseguimos auxiliar muito melhor do que se fosse uma turma grande.”	B
		[os pca] “são necessários porque são turmas mais pequenas com quem nós podemos trabalhar melhor”	D
		“As turmas que eu tenho [no ensino regular] este ano tenho turmas de 28, são muito grandes e nós não conseguimos trabalhar com eles todos. Ou não conseguimos dar a atenção necessária a todos.”	D
		[Por serem turmas reduzidas, é mais fácil] “Para podermos dar mais apoio.”	D
		“nas turmas de currículo alternativo, há sempre uma maior proximidade com os alunos. Até por ser uma turma mais pequena eu considero que consigo chegar mais facilmente aos alunos.”	F
		“Também conseguimos aprofundar melhor com eles, esclarecer melhor as dúvidas, chegar mais perto deles” [por ser uma turma mais pequena]	F
		“E acho que o facto de serem turmas mais pequenas e de conseguirmos ter uma maior proximidade com eles, também nos leva a que consigamos ser mais amigos, ou ser amigos muitas vezes de sermos ali os confidentes ou mantermos uma relação pedagógica mais próxima com eles.”	F
		“E, por vezes, numa turma de 27 ou 28, não conseguimos com tanta facilidade chegar a	F

H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H6 - Maior facilidade no apoio individualizado dado o reduzido número de alunos	<p>todos.”</p> <p>“Acho que tem a ver com o número. Mesmo. Acho que o número aqui é mesmo muito importante.”</p> <p>“E, se calhar, assim [exercícios de carácter prático] funcionava melhor com todas, só que é complicado. Com os instrumentos e com turmas com 27 miúdos numa sala de aula, onde mal cabiam as cadeiras.” [No pca]</p> <p>“Tenho 15, agora. Estão a faltar duas. Por isso é que funcionam muito bem as aulas instrumentais.”</p> <p>“Porque eu, com as outras turas, se conseguisse, também pegar nas guitarras... porque, numa turma tenho 27, pelo menos, na aula, sempre. Complicado. É muito complicado.”</p> <p>“Se calhar, era assim [mais atividades práticas] que devia funcionar sempre. Mas o número das turmas [do ensino regular] aqui, condiciona tudo.”</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p>
H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H7 - Diversidade de recursos existentes	<p>“porque a nível de materiais, hoje em dia, os manuais e tudo isso dão-nos uma base importante de trabalho”</p> <p>“a nível de informática e tudo e mesmo a internet oferece-nos muitos recursos”</p> <p>“é sempre mais fácil, digamos assim, encontrar materiais que se adequem.”</p>	<p>F</p> <p>F</p> <p>F</p>
H – Benefícios para o professor da prática em turmas de percursos curriculares alternativos	H8 – Prazer na prática com percursos curriculares alternativos	<p>“De certa forma, é gratificante em relação a outras disciplinas, como a Matemática ou o Português.”</p> <p>“eu gostei de trabalhar com esta turma”</p> <p>“Mas gosto de trabalhar com eles.”</p> <p>“Mas estou a gostar da experiência.”</p> <p>“Eu gosto muito de trabalhar com estes alunos do PCA.</p> <p>“Eu considero bastante positiva.” [a sua própria ação nos pca]</p>	<p>A</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>E</p>